

ANÁLISIS DE LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA

Roberto Gómez López

UNED de Málaga

RESUMEN

Este artículo presenta la necesidad de un replanteamiento de los métodos didácticos empleados por los profesores universitarios españoles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas. La sensación más general es que dedicamos mucho tiempo a la reflexión sobre los contenidos que impartimos en las distintas materias, en detrimento de los aspectos metodológicos. Parece necesario un momento de cambio pedagógico, en el que el profesorado se cuestione la validez de los métodos tradicionales de enseñanza y comience a utilizar las múltiples estrategias que el acto didáctico nos ofrece, siempre en función de los objetivos que queramos conseguir en cada momento de nuestras asignaturas. Este trabajo ofrece un recorrido por dichas estrategias, ofreciendo al lector la posibilidad de ampliar y enriquecer su labor metodológica.

ABSTRACT

This article presents the need of reviewing the teaching methods used by Spanish university professors during the process of learning and teaching in our classrooms. The most general sensation is that we devote a lot of time to the reflection on the contents we teach in different subjects to the detriment of methodological aspects. It seems to be necessary a time of pedagogical change, when professors ask themselves about the validity of traditional teaching methods and start to use those strategies we can get from teaching, according to the objectives in our subjects. This article offers a range of such strategies, offering the reader the possibility of broadening and enriching his/her methodology

INTRODUCCIÓN

No sólo es necesario determinar para qué enseñar y qué enseñar, sino también cómo enseñar. Tradicionalmente, los docentes han prestado mucha atención a su formación en contenidos, pero no tanto a su cualificación en metodología, por lo que se requiere una renovación pedagógica en el profesorado. “Para tales innovaciones docentes se requiere formar a los futuros profesores sin dejar la adquisición de dichas capacidades a la intuición e imaginación de cada uno. No se trata de una cuestión voluntarista sino de nuevas exigencias profesionales” (Michavila y Calvo, 1998).

La necesidad de la renovación de la metodología docente en la enseñanza universitaria se ha puesto de manifiesto en muchas ocasiones, y un caso de necesidad es la relación sociedad-universidad, tan de actualidad en nuestros días y en la que se demanda personal con formación más práctica y funcional.

En suma, se trata de cambiar el papel secundario tradicionalmente atribuido a los métodos de docencia en Contabilidad. En este orden de ideas, el profesor Pérez Gómez (1981) afirma que “el problema de los métodos es, sin duda de carácter instrumental. Pero instrumental no es sinónimo de secundario. Lo instrumental es, en cuanto tal, ineludible... Descuidar la atención de los métodos con la intención de dedicarse a los contenidos es un falso camino; porque los métodos -sin perder su función instrumental- pueden impedir, si no son adecuados, la transmisión de cualquier contenido”. A ello hemos de añadir que los métodos tienen una función básica y primordial en la configuración de los contenidos, y aún más en el caso de los métodos de enseñanza.

Se hace urgente, por tanto, un nuevo planteamiento de la validez de los métodos tradicionales y la posibilidad de incorporar aquellos otros susceptibles de aplicación en la enseñanza de nuestra disciplina en la actualidad, máxime, cuando el objetivo de la enseñanza universitaria, consiste en desarrollar la mente del estudiante de forma que comprenda la teoría y la práctica, así como que ejercite su capacidad para desarrollar nuevos conocimientos que satisfagan las necesidades de información requerida por una sociedad en continuo cambio.

La Comisión Bedford de la *American Accounting Association* señala al respecto que:

“El instrumental docente del profesorado.....debería incluir, entre otras, las siguientes herramientas de trabajo: lección magistral; análisis y discusión de casos; dramatización de situaciones de toma de decisiones; proyectos de investigación en equipos; trabajos prácticos; interpretación de informes escritos y orales; manuales relevantes para las necesidades de los estudiantes y de los objetivos del curso; argumentación; uso eficaz del material docente; proyectos de estudio que fomenten el autoaprendizaje; discusión de asuntos de ética; discusiones en clase con profesionales enseñanza a través de ordenadores” (American Accounting Association, 1986)

En definitiva, los métodos son múltiples y, en consecuencia, pueden aplicarse en diversas combinaciones según los objetivos que se intenten conseguir. El análisis y conocimiento de cada situación concreta permitirá así determinar la posibilidad de acción del profesor. La multiplicidad de métodos aparece pues, como el camino más fructífero para emprender la renovación didáctica de la Universidad.

Los objetivos guían la elección de los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje de los alumnos y los sistemas de evaluación. La tabla nº 3.1 nos muestra la relación entre los objetivos y los métodos docentes tradicionales y más utilizados por los profesores universitarios.

Si comparamos objetivos y métodos, según la tabla 3.1., se deducen las siguientes conclusiones (Cruz Tomé, 1998):

- 1º. Necesidad de combinar distintos métodos para conseguir todos los objetivos.
- 2º. En abstracto ningún método es mejor que los otros. Depende de para qué objetivos.

Creemos necesario ofrecer una rápida exposición de los métodos didácticos comúnmente utilizados, con el objetivo de tener una adecuada visión de los mismos que nos permita posteriormente seleccionar aquel o aquellos más apropiados en la docencia de nuestra disciplina.

MÉTODOS	OBJETIVOS		
	Información. Conocimientos	Estrategias. Procedimientos. Habilidades	Valores. Actitudes
Lección Magistral	X		X
Tutoría	X	X	X
Supervisión de Investigación		X	
Grupos de discusión	X		X
Enseñanza en laboratorio		X	
Prácticas		X	
Aprendizaje Autónomo	X		
Seminario	X		X

Tabla: Relación entre objetivos y métodos (Cruz Tomé, 1998).

En virtud de la naturaleza de las materias resulta necesario distinguir entre explicaciones teóricas e instrucción práctica, y saber conjugar ambas, de forma que no se desatienda ni el aspecto científico ni el aspecto técnico, y se posibilite al alumno a una mejor aprehensión y comprensión de lo explicado, ya que en la realidad, teoría y práctica van indisolublemente unidas.

En la enseñanza teórica se desarrollarán los contenidos que permitirán al alumno la comprensión de los aspectos conceptuales, labor ésta que, con frecuencia, aconseja ilustrar la problemática tratada con ejemplos prácticos que puedan clarificar el tema objeto de estudio. De igual forma, el análisis y resolución de problemas concretos, típicos de la enseñanza práctica, puede servir para completar los desarro-

llos teóricos, clarificando conceptos, reforzándolos y estableciendo relaciones entre los mismos.

Así pues, la distinción entre *teoría* y *práctica* deriva tan sólo del mayor énfasis puesto en uno u otro aspecto, en cada momento. Todo ello con la esperanza expuesta por Álvarez Melcón cuando dice que el objetivo de la educación universitaria “es desarrollar la mente del estudiante de tal manera que comprenda la teoría y la práctica., así como la capacidad de desarrollar nuevos conocimientos para satisfacer las necesidades de información de una sociedad futura en constante cambio” (Álvarez, 1978a).

Por último señalar que el proceso docente se estructura utilizando distintos elementos: exposición por parte del profesor en clases teóricas, clases prácticas, tutorías, consultas bibliográficas y otras actividades. Es interesante que los alumnos puedan realizar otras actividades complementarias, con el fin de incrementar el interés por la asignatura –se les podría animar a asistir a seminarios y conferencias de interés sobre temas puntuales-.

1. LA ENSEÑANZA TEÓRICA

En lo que se refiere a la forma de impartir la enseñanza, nos centraremos en los métodos de enseñanza comúnmente aceptados, y, por lo tanto, más difundidos.

a) La lección magistral

La “lección magistral” es el método más frecuentemente utilizado en la enseñanza universitaria, y es útil para lograr determinados objetivos, como facilitar información actualizada, bien organizada y procedente de diversas fuentes (que pueden ser de difícil acceso para el estudiante), conocimientos, actitudes y valores, y resulta menos pertinente para la adquisición de destrezas, habilidades o procedimientos. Es decir, resulta útil para responder a objetivos declarativos y actitudinales, pero menos para los procedimentales. Este método es particularmente importante cuando se tiene un elevado número de alumnos en clase (circunstancia muy frecuente en los foros universitarios españoles) (Cruz-Tomé, 1999).

En la lección magistral, el profesor selecciona, organiza y sistematiza los contenidos de la materia, de modo que sean comprensibles para el alumno, y presenta

las ideas e información sobre el tema de estudio de modo que el estudiante pueda organizar su propio conocimiento. Esta lección constituye el procedimiento que supone más trabajo para el profesor y el que menos tiempo consume, por lo que, si se añade el elevado número de estudiantes que suele haber y los escasos medios humanos, resulta un recurso imprescindible en la programación de la asignatura Estructura Económica.

En el Hale Report del “University Grants Committee” (1964) se define la lección magistral como un tiempo de enseñanza ocupado entera o principalmente por la exposición continua de un conferenciante, desde los estudiantes pueden tener la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión, pero, por lo general, no hacen otra cosa que escuchar y tomar notas.

Otra definición, según Pujols (1981) determina que es “el tiempo de enseñanza ocupado, entera o principalmente, por la exposición continua de un conferenciante”. Durante la exposición de la lección magistral los estudiantes tiene oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión, sin embargo, en la práctica, lo habitual es que escaseen las intervenciones. Los alumnos escuchan y toman apuntes.

La base de este procedimiento es su forma expositiva, en la que sólo el profesor realiza propiamente la labor didáctica. Para Pujols y Fons (1981) estas son las características esenciales de la lección magistral como forma expositiva:

- Transmisión de conocimientos.
- Ofrecimiento de un enfoque crítico de la disciplina, de forma que el alumno sea capaz de seleccionar objetivos y las actividades oportunas para llegar a ellos
- Revelación de un método, lo que implica ayudar al alumno a seleccionar las técnicas de estudio adecuadas sin necesidad de depender del profesor.

Generalmente, la práctica docente suele olvidar los dos últimos puntos y centrarse en la transmisión de conocimientos, por lo que a un nivel práctico, las características de la lección magistral pueden reducirse a las siguientes:

- Predominio total, o casi, de la actividad del profesor en el proceso didáctica.

- El proceso didáctico consiste en enseñar, el aprendizaje queda relegado a un segundo plano, existe predominio de una finalidad informativa.
- La mayor parte del saber simplemente consiste en temas estructurados que se transmiten, el alumno sólo se limita a memorizarlos.

Las características anteriores determinan que la clase magistral haya sido objeto de duras críticas por su rasgo esencial, la forma expositiva, que conlleva el fomento de la pasividad del alumno en su proceso de aprendizaje y la falta de sentido crítico, unida a la poca efectividad en la transmisión de conocimientos y excesiva influencia del punto de vista del profesor. Otro grupo de críticas se sitúan en torno a la dificultad por parte del profesor de conocer la evolución del aprendizaje de los alumnos, esto es, ha de esperar al examen para saber si se han asimilado los conocimientos adecuadamente.

Los principales argumentos han sido sostenidos por los profesores Pujols y Fons (1981). Entre ellos hemos extraído los siguientes:

- Se trata de un buen medio para hacer accesibles a los estudiantes aquellas disciplinas cuyo estudio les resultaría desalentador si fueran abordadas sin la asistencia del profesor.
- Es un medio de capacitar al estudiante para la ampliación de la materia a través de una primera explicación.
- El profesor puede ofrecer una visión más equilibrada y sintética que la que los libros de texto suelen presentar.
- Es necesaria porque existen demasiados libros de una materia, y otras veces porque hay pocos.
- Las lecciones magistrales ofrecen al estudiante la oportunidad de ser motivados por quienes ya son expertos en el conocimiento de una determinada disciplina.

Pensamos que como complemento de las ventajas anteriores expuestas, hay otros autores que determinan igualmente que la lección magistral tiene una serie de ventajas e inconvenientes que merece la pena contrastar (Beard, 1974):

Ventajas

- Introducir a los alumnos en un tema, ofreciéndoles un esquema general y una visión panorámica de la unidad de aprendizaje.

- Que el profesor pueda presentar un tratamiento más equilibrado y ecuánime que el que los libros suelen ofrecer.
- Facilitar el esclarecimiento de aquellas cuestiones de difícil asimilación sin una previa explicación oral del profesor.
- Cubrir aquellas lecciones de un curso sobre las cuales no existe bibliografía adecuada, está muy dispersa o es de difícil acceso.
- Al profesor le es posible interesar y motivar al alumno en el estudio de las materias.
- Ahorro de tiempo por parte de los profesores.
- Buena opción para aquellos alumnos que aprenden mejor escuchando que leyendo.

Inconvenientes

- En la mayoría de los casos lo que expone el profesor ya está en libros que pueden ser consultados directamente por los alumnos.
- Acostumbra al alumno a estudiar utilizando sólo las notas de clase.
- Los alumnos quedan abrumados por la cantidad de nociones que les son propuestas, faltándoles tiempo para la reflexión personal.
- Contribuye a que el alumno adopte una actitud pasiva ante el aprendizaje y limite su papel al de mero receptor de información.
- Ignota la duración de la atención del alumno.
- La mayor parte de la materia se transmite estructurada en temas que nos se constituyen en problemas para el alumno, que se limita, casi siempre a memorizarlos.

De otra parte, hay autores que aún señalando que es una estrategia metodológica que, aunque tiene un uso muy extendido, es muy criticada por diversas razones, como la pasividad que puede inducir en el alumnado, dificultad para favorecer una asimilación inmediata de los contenidos, limitación del pensamiento crítico y creativo del alumno, descuido de la consideración personalizada de la enseñanza, puede favorecer el decrecimiento de la atención del alumno (Beard y Hartley, 1984; Brown y Atkins, 1988).

Aunque existan estas limitaciones, la lección magistral también presenta ventajas para la docencia (Radford y Rose, 1984), como son:

- 1) idoneidad para hacer llegar a un amplio auditorio un mensaje común, mediante el que se concretan los aspectos esenciales de cada tema, se relacionan los diversos apartados del programa y se aclaran conceptos
- 2) permite utilizar y transmitir gran cantidad de información en poco tiempo,
- 3) favorece una visión unitaria e integrada de la materia,
- 4) acerca al alumno la información sobre temas cuya bibliografía no está a su alcance,
- 5) puede favorecer discusiones e intervenciones sobre cualquier tema abordado,
- 6) permite poner en común una terminología, útil para transmitir contenidos conceptuales, que ayuda a difundir las principales perspectivas teóricas de la asignatura, y
- 7) cumple una función motivadora

Ante estas ventajas y desventajas, la lección magistral, si se superan ciertos inconvenientes, puede resultar adecuada (no necesariamente como método único) para desarrollar el programa teórico de la asignatura con grandes grupos, desde una perspectiva de aprendizaje activo y significativo. Para ello, y para aumentar su utilidad, en la exposición de la lección magistral deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Proporcionar a los alumnos un esquema o guión del tema y de sus objetivos específicos antes del inicio, así como la bibliografía, tanto básica como la complementaria.
- 2) Iniciar las lecciones con un esquema de lo que se va a tratar en ellas y con una breve presentación de su objetivo global, vinculando la materia con los contenidos expuestos en sesiones anteriores, con la unidad didáctica y con el programa general.
- 3) Apoyar las directrices de las explicaciones en un material escrito (generalmente, la bibliografía básica y los guiones de clase) que los alumnos han de traer previamente leído, de modo que al no tener que escribir continuamente lo que dice el profesor se fomenta su participación activa. La exposición de clase y los guiones han de servir como punto de partida para que los alumnos elaboren, construyan cada tema, de modo que alcancen a tener un papel activo en dicha construcción del conocimiento.
- 4) Fomentar el aprendizaje significativo y la comprensión del alumno para que pueda establecer nuevas conexiones entre hechos e ideas. A ello puede

- ayudar relacionar los nuevos conocimientos con ideas previas que tiene el alumno, y también establecer diversos modelos explicativos sobre lo que se esté estudiando; explicaciones interpretativas o categorizadoras o integradoras (qué es), descriptivas (cómo es), asociativas (de qué se acompaña), determinadoras o “causales” (por qué es o a qué se debe).
- 5) Ilustrar la exposición con ejemplos, anécdotas, experiencias que cumplan la doble función de mantener la atención e incrementar la comprensión del alumno.
 - 6) Emplear recursos de apoyo que sirven para clarificar los contenidos expuestos y evitar incurrir en exposiciones monótonas; esto incluye utilizar retroproyector de transparencias, proyección de diapositivas y visionar cintas de vídeo.
 - 7) Emplear el lenguaje, el tono de voz, los gestos corporales, la expresión facial apropiados para despertar el interés y la atención de los estudiantes.
 - 8) Fomentar la participación de los alumnos, favoreciendo sus intervenciones, formulando preguntas y pidiendo que los estudiantes las formulen durante la exposición y respecto a los contenidos de ésta, siendo receptivo a sus reacciones. Además de obtener la implicación de los alumnos, también se recibe una idea del grado de comprensión que están teniendo, y se les da la oportunidad de pensar.
 - 9) Finalizar la clase con una recapitulación de las cuestiones expuestas y tratadas en la misma, en la que se enfatizan los aspectos más importantes, y se indican los objetivos específicos y globales con los que se relacionan los contenidos.

Antes se decía que con grupos muy numerosos de alumnos resulta poco menos que obligado impartir la docencia mediante clases magistrales como método básico. Sin embargo puede complementarse con otros métodos que favorezcan un aprendizaje cooperativo. A este respecto los “grupos de discusión” resultan un buen procedimiento, en el que se establecen pequeños grupos en clase (de entre 4 y 6 alumnos) que han de trabajar y debatir, de modo cooperativo, sobre cuestiones, temas, o artículos polémicos y pertinentes a la materia que se está estudiando. Para ello, han de traer el material estudiado previamente, y una vez en clase, se forman los grupos procurando cierta heterogeneidad en los integrantes, se establece un periodo de tiempo en clase para que cada miembro del grupo se “especialice” en una parte del material, lo resuma y lo distribuya entre los restantes miembros del grupo, y los portavoces (o cualquier miembro) del grupo expone las conclusiones. Hay que hacer

notar que esta técnica de grupo resulta muy interesante para el aprendizaje cooperativo, ya que las metas del grupo son compartidas, y cada miembro sólo alcanza su objetivo si lo consiguen sus compañeros (Cruz-Tomé, 1999).

Esta técnica de grupo de discusión se combina con otra, de “debate”, en la que se pide a un grupo que expongan un determinado apartado de un artículo (por ejemplo, la explicación predictiva en economía, o la que se proporciona desde el “determinismo recíproco”, dentro de un artículo y debate dedicado a estudiar los diversos tipos de explicación utilizados en esta disciplina), a otro grupo se le pide que argumente en su defensa, a un tercero que lo haga en su contra. En esta dinámica, la tarea del profesor consiste en encauzar el debate general, moderarlo y resumir las ideas generales que se han ido exponiendo de modo que lleve a los integrantes del aula a una posición lo más compartida posible. Este método docente tiene el inconveniente del difícil manejo de los grupos en las clases muy numerosas. No obstante, resulta útil, no sólo por que supone una ocasión para el aprendizaje cooperativo, antes señalado, sino que además, potencia el desarrollo de habilidades de comunicación por parte del estudiante, fomenta su desinhibición social, favorece la crítica constructiva y argumentada, el pensamiento crítico, el razonamiento lógico-científico sobre los conocimientos adquiridos, la actitud científica y el cambio de actitud a través de la participación activa (Brown y Atkins, 1988).

El uso de este método docente se propone tanto para las clases teóricas como para aquellas prácticas de debates y lecturas de textos científicos.

Como se ha podido determinar, la lección Magistral se entiende como la exposición verbal de la materia por parte del profesor durante la clase. Es la forma más común en todas las universidades, a pesar de haber sido numerosas veces criticada. Para Román (1987, 26) “el principal valor en el marco académico de la lección magistral, en la actualidad, parece ser su función motivadora”. A este respecto, el profesor Gonzalo Angulo (1983) señala hablando de sus ventajas que “la principal es la posibilidad de comunicar experiencias y conocimientos a un número grande de estudiantes”. Sin embargo, utilizada como forma exclusiva de enseñanza es desastrosa “al colocar en una posición receptiva y pasiva al auditorio”. Por ello debe ser complementada, cuando ello sea posible, con otros métodos de enseñanza que permitan evitar, en lo posible, la citada actitud pasiva del alumno.

Sin duda, la polémica está latente. La clase magistral tiene sus partidarios y detractores, estos últimos han visto reforzar su postura por la aparición de numerosos y buenos libros de texto, que, según ellos, pueden ser capaces de sustituir la labor del profesor.

El libro de texto es una herramienta fundamental para el alumno. Su misión es básicamente servir de apoyo y de guía al estudiante en la disciplina que estudia. Su importancia radica en que, en la mayoría de los casos, ofrece de forma ordenada y sistemática el contenido de la asignatura. Sin embargo, no compartimos la postura de los que opinan que el libro de texto es un sustituto de la lección magistral. Se trata de un complemento necesario, pero nunca un sustituto. En nuestra opinión la lección magistral es fundamental e insustituible para la formación intelectual del universitario. La existencia de buenos y abundantes libros de texto no es un argumento en contra de la lección magistral, aunque existan profesores que se limiten a su lectura, los alumnos son sumamente críticos a este respecto, lo que se traduce en que este tipo de clases se queden literalmente vacías. En cambio, aquellas otras donde se imparten cuestiones complementarias a los libros de textos provenientes de la propia experiencia docente e investigadora del profesor serán las que mantengan su audiencia.

La conclusión comentada en el párrafo anterior se ve reforzada por la dificultad de aplicar otro tipo de método. Con el gran número de alumnos existentes en las aulas la lección magistral se convierte en uno de los instrumentos fundamentales de nuestra docencia. Sin embargo, pensamos que no ha de ser el único. Consideramos positivo y de provecho utilizar medios complementarios siempre que sea posible.

En la realización de la lección magistral vamos a distinguir una serie de etapas:

1. Preparación
2. Desarrollo
3. Evaluación

La Preparación precisa que el profesor tenga en mente objetivos generales de la asignatura y del tema sobre el que esté trabajando, referidos a conocimientos, habilidades y actitudes. Es necesario, por tanto, definir claramente los objetivos sobre conocimientos básicos, términos nuevos, actitudes y valores concretos, etc., todo ello sin olvidar la limitación de tiempo a la que se estará sometido.

Una vez elegidos los objetivos, el profesor debe seleccionar y organizar los contenidos, de acuerdo con las capacidades de los alumnos y estructurar la clase con los medios complementarios que crea oportunos. A este respecto, Beard (1974) proporciona una serie de consejos a tener en cuenta, como pueden ser no entrar de forma excesiva en detalles ni en demasiadas abstracciones, así como no cometer el error habitual de preparar más material del necesario, lo que obliga a imprimir un ritmo más rápido del que el auditorio es capaz de seguir.

Para una correcta preparación de la lección magistral, Laing (1968, 25-27) señala nueve puntos fundamentales:

- Conocer a fondo la materia
- Tener en cuenta el tipo de auditorio
- Prever para cada lección un comienzo o introducción, un núcleo y un final
- Planificar la estructura de modo que ayude a comenzar por el principio y recorrer los puntos más interesantes.
- Partir de unas notas básicas. No hace falta, sin embargo, tener todo escrito
- No perder de vista que se trata de palabra hablada y no escrita
- Tener en cuenta el tiempo que dura la lección magistral
- Prever las posibles ayudas audiovisuales
- Recordar, al preparar la clase, que lo que le aburre al profesor, aburrirá al auditorio.

Fuera de lo que es la preparación propiamente dicha en cuanto a contenidos, el profesor debe tener muy en cuenta otros aspectos de carácter formal, como son los puntos referentes a la comunicación verbal y no verbal, cuidado de voz, pausas, etc. En definitiva, no prestar atención exclusivamente al contenido de la clase, sino también a la forma de comunicación de la misma.

En el desarrollo de la clase, es fundamental mantener un alto grado de atención por parte de los alumnos. En este sentido, Beard (1974) apunta algunos consejos prácticos, hacer uso de anécdotas, ilustraciones visuales, variaciones de ritmo, etc. De igual forma, señala algunos de los errores más frecuentes que se suelen cometer: lectura de apuntes sin levantar la cabeza al auditorio, pobreza en la organización, dar la espalda al auditorio y movimientos que distraen e impiden seguir con claridad lo que dice el profesor.

En puntos anteriores hemos abordado la problemática de la lección magistral con todas sus ventajas e inconvenientes, pero a pesar de estos últimos, hemos de preguntarnos en qué medida podemos mejorarla. En este sentido, Vázquez (1975) considera que todo intento de mejorar la lección magistral debe considerar tres ámbitos:

1. Científico. En lo que se refiere a este aspecto, la lección magistral debería satisfacer necesidades de riqueza de contenidos, buena estructura y objetividad en la exposición.
2. Expresión y relación. Desde este punto de vista debería atenderse a elementos tales como calidad de la expresión verbal y no verbal, el buen uso del lenguaje técnico y común y la correcta utilización de distintos medios didácticos auxiliares, tales como pizarra o retroproyector.
3. Dirección del aprendizaje del alumno. Lo que implica atender a su participación activa en clase por medio de preguntas al, o del, alumno. Las clases deberían producir un aumento en el aprendizaje de contenidos por parte de los alumnos en su capacidad para seguir profundizando por sí solos en la materia y en su interés para hacerlo.

En conclusión, la lección magistral cumple una función que la justifica plenamente, la de introducir los temas, situarlos en su contexto, esclarecer los aspectos más complejos, facilitar la forma de abordar su estudio en profundidad y motivar a los alumnos. Si además tenemos en cuenta el importante factor que supone la masificación existente en nuestros centros, la lección magistral desempeña en la actualidad un papel insustituible en la enseñanza universitaria, que queda definitivamente probado cuando observamos que muchas de las desventajas que se le achacan, derivan más de su deficiente utilización que de su propia naturaleza.

La mera exposición no es enseñar, es hablar. Para que exista enseñanza debe existir comunicación, para que se pase de la información al conocimiento debe existir la correspondiente asimilación del alumno. En este sentido podemos hablar de la *Lección Magistral Participativa*, en contraposición a la meramente expositiva que es la tradicional.

El alumno debe construir personal y socialmente el conocimiento, a través de la asimilación y reconstrucción de la información que le llega de diferentes fuentes. El profesor a través de la *Lección Magistral Participativa* puede facilitar este apren-

dizaje de forma activa (aprender a hacer haciendo) y cooperativa (aprendiendo de los pares) (Cruz Tomé, 1998).

Según lo anterior, una lección será magistral sí:

- Promueve el conocimiento por comprensión.
- Crea la necesidad de seguir aprendiendo.
- Crea un ambiente de trabajo personal y de colaboración entre los alumnos.
- El alumno asume la responsabilidad y protagonismo del aprendizaje.

El desarrollo de la misma requiere una preparación previa y unas tareas concretas durante su realización.

Los pasos a seguir en la preparación previa las lecciones magistrales participativas son:

1. Decidir acerca de qué quiero que los estudiantes aprendan. Objetivos, contenido y actividades, es decir, diseñar situaciones de aprendizaje.
2. Asociación libre o tormenta de ideas sobre el contenido elegido. Puesta a punto de la información que se tiene recogida y se va a usar en clase.
3. Lecturas dirigidas para completar el contenido acudiendo a fuentes bibliográficas.
4. Organización de las distintas ideas: central, principales y de apoyo (ejemplos, explicaciones, demostraciones, analogías, estadísticas, citas o testimonios, representaciones visuales, etc.), ideas de transición entre ideas principales, entre ideas de apoyo, entre introducción y primera idea principal, entre el cuerpo y la conclusión, resúmenes parciales, para anunciar o anticipar lo que se va decir después.
5. Preparar el esquema de la lección para organizar los conocimientos siguiendo alguna lógica o estructura: clásica, secuencia, solución de problemas, causa-efecto, etc. Este esquema nos puede servir como guión en la exposición y podemos dárselo a los alumnos por adelantado para que sigan con más facilidad e interés nuestra exposición.
6. Prestar atención a la preparación de las tareas de la introducción y conclusión de la clase. Los primeros momentos deben prepararse con una atención especial dadas las funciones que hay que desempeñar: Iniciar la relación con el grupo, introducir el tema y su contenido principal, motivar

hacia la tarea, despertar el interés hacia la misma, etc. Para la conclusión de la clase también hay que preparar especialmente las conclusiones que se desean sacar de la exposición, la recapitulación para redondear la exposición, el resumen de las ideas principales, la anticipación del contenido de la clase siguiente, etc.

7. Escribir el texto o al menos el guión de actuación, para luego determinar el momento de utilizar los medios auxiliares y recursos didácticos, el momento de las preguntas, el de las actividades a realizar, etc.
8. Preparar las preguntas que servirán de evaluación del aprendizaje esperado en esa clase.
9. Ensayar la clase, si es necesario. Sería más eficaz el ensayo si se pudiera grabar en vídeo para su análisis y toma de decisiones pertinentes.

Por su parte, la realización de la clase de *Lección Magistral Participativa* se puede estructurar en tres fases: introducción, cuerpo y conclusión.

Las tareas principales de la introducción son: *ganar* la atención de la audiencia, *establecer* relación con el grupo, *presentar* el esquema o avance organizativo, es decir, objetivos, contenidos y actividades, *despertar* interés por lo que se va a tratar, *motivar* hacia la tarea de aprendizaje, *contextualizar* el contenido poniéndolo en relación con los conocimientos previos de los alumnos, sus experiencias cotidianas u otros conocimientos.

En lo que se refiere al cuerpo, las principales exigencias de la Lección Magistral Participativa son: estructuración del contenido, claridad expositiva, mantenimiento de la atención y el interés, favorecer la participación de los estudiantes, uso eficaz del tiempo de clase y expresividad.

La *estructuración del contenido* hace alusión a las diversas formas de disponer el contenido de la clase, en el que debe existir un determinado número de ideas claves, unos ejemplos aclaratorios de las mismas y una explicación de las aplicaciones posibles de lo impartido. Con el objeto de realizar una buena estructuración es preciso tener en cuenta las siguientes advertencias: *uso* de un esquema elaborado previamente, *uso* de mapas conceptuales, *uso* de títulos y subtítulos, *escribir* o proyectar en la pizarra el esquema preparado, *indicar* claramente el paso de un punto a otro del esquema, *dar* primero una visión general del contenido que se va a desarrollar, *contextualizar* el contenido de la clase en el plan general de la asignatura, *hacer resúmenes* parciales y finales.

Para el caso de la *claridad* pueden utilizarse numerosos recursos que facilitan su consecución: emplear encuadres o marcos generales, usar indicadores, localizaciones o usar nexos. En aras a realizar una exposición con claridad sería oportuno no perder de vista algunos consejos marcados por la experiencia tales como *tener* claro lo que se quiere explicar, *hablar* despacio cuidando la dicción, *usar* frases cortas, *repetir* los puntos principales, *seguir* un esquema bien estructurado, *usar* sustantivos mejor que pronombres, *dar* ejemplos de cada concepto, *definir* los términos nuevos.

Existen, por otra parte, estrategias para mantener y renovar el *interés y la atención del estudiante* como por ejemplo: *mostrar* interés y entusiasmo, utilizar analogías y ejemplos, *usar* oportunamente los recursos audiovisuales, *manejar* la comunicación no verbal: tono de voz, expresión facial, gestos corporales, contacto visual, movimiento en el aula, *variar* las actividades de los alumnos, *usar* los distintos tipos de explicación: narrativo, explicativo, conceptual, *hacer* y pedir que los estudiantes hagan preguntas, *ser* receptivo a las reacciones de la audiencia.

La participación y cooperación de los alumnos en clase promueve un aprendizaje eficaz. En este sentido, el manejo eficaz de la pregunta y las técnicas de grupo en el aula -que se ve en el apartado siguiente- son dos recursos importantes que el profesor puede fomentar.

En cuanto a las preguntas que hacen los profesores es oportuno tomar en consideración los siguientes consejos:

- Una buena pregunta debe seducir, llamar la atención, motivar a responder.
- Tener claro qué hace que una pregunta sea buena en un momento preciso.
- Pensar en la relevancia de la pregunta para el alumno no para el profesor.
- Preferir preguntas con respuestas alternativas que se presten a debate.
- Asumir el tiempo y pérdida de control que una pregunta supone.
- Preparar preguntas a ser respondidas en pequeños grupos de alumnos.
- Hacer preguntas que sirvan de modelo a las preguntas de los alumnos.
- Utilizar las preguntas hechas en clase como ejemplo de las del examen.

En lo referente a las preguntas que hacen los estudiantes, el profesor debe tener en cuenta lo siguiente en beneficio de la participación activa del alumno:

- Estimular la realización de preguntas: solicitándolo directamente, planteando alguna modelo, etc.
- Escuchar con atención las preguntas realizadas, no contestar hasta no tener seguridad de haber comprendido su significado, formularla en voz alta para que sea oída por todo el grupo, no contestar antes de que la persona termine de formular la cuestión, comprobar si la respuesta convence o ha quedado por contra poco clara.
- No dar respuestas vagas, oscuras o poco concisas, si no se sabe dar respuesta no engañar, no contestar con ironía o agresión a la persona que pregunta una pregunta hostil en contenido o forma.

Con independencia de lo anterior en el desarrollo de la *Lección Magistral Participativa* se debe *usar eficazmente el tiempo de la clase* en aras de un óptimo aprendizaje. Para ello, el profesor al igual que determina el esquema del contenido a impartir, debe asignar el tiempo conveniente a cada parte elegida, a fin de evitar las prisas excesivas que corrientemente se dan en las aulas. Con este objetivo será bueno no olvidar los siguientes consejos: *no detenerse* en puntos triviales, *no hacer* largas digresiones aunque sea de lo fundamental, *seleccionar* poco y bueno del contenido por clase, *comprobar* que se ha entendido un punto antes de pasar al siguiente, *usar* las preguntas de los alumnos para dar más información, *cuidar* las relaciones interpersonales y clima de la clase, *fomentar* el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes.

Por último, la *expresividad* al impartir la clase constituye un punto esencial en el éxito de la *Lección Magistral Participativa*. En ella pueden quedar incluidas las llamadas habilidades lingüísticas, habilidades de comunicación no verbal y habilidades paralingüísticas.

Expresarse de modo claro y sencillo, de forma precisa, con corrección gramatical, con coherencia y siguiendo un orden lógico en la exposición, con concisión y economía de palabras, con frases completas, concisas y sin omitir información relevante, enfatizando y desarrollando el contenido de modo estructurado, interesante y ameno, puede ser la forma ideal de potenciar las habilidades lingüísticas.

La postura del cuerpo, el movimiento en el espacio, los gestos, la expresión facial, la mirada, la proximidad y la apariencia, podrían ser algunos de los componentes no verbales que ayudarían en el desarrollo de la Lección.

Por último, la pronunciación, el tono y entonación, el volumen de la voz, la velocidad, las pausas o la fluidez, se constituyen en habilidades paralingüísticas obviamente necesarias en la óptima Lección.

Finalmente, concluiremos este apartado afirmando que somos conscientes de que la lección magistral no es un método perfecto, pero aún con todos sus inconvenientes es el medio que se impone para iniciar en el tema a los alumnos, avivar sus aspectos críticos, proporcionar bibliografía y otra serie de utilidades que han sido discutidas en párrafos anteriores. Abogamos asimismo por complementar la clase magistral con otros medios como pueden ser las clases práctica y enseñanza a pequeños grupos como seminarios y tutorías, de los que hablaremos en los siguientes epígrafes.

b) La discusión dirigida

No se trata más que de la deliberación de un grupo de alumnos acerca de un tema determinado bajo la coordinación del profesor siempre que, por supuesto, el tema admita la posibilidad de distintos puntos de vista a partir de los que se suscita la discusión.

La mencionada técnica permite la participación activa del estudiante, facilitando el intercambio de opiniones, desarrollando la capacidad de estudiar los problemas en común y haciendo que la posición personal quede enriquecida con las aportaciones ajenas.

Toda discusión debe concluir con una síntesis por parte del profesor donde se recojan las ideas esenciales que se han tratado, llamando la atención sobre posibles contradicciones o desviaciones y, en definitiva, estimulando la participación del alumno.

Con este método concreto logramos desarrollar las habilidades intelectuales, de comunicación, personales y sociales, que por otra parte deben ser objetivo de la enseñanza, ya que caminamos hacia un mundo cultural y laboral basado en la información, la tecnología y la interdependencia. El trabajo en equipo es muy frecuente en la vida profesional actual por lo que los universitarios, futuros profesionales de alto nivel, deben desarrollar los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios en este sentido (Cruz Tomé, 1998).

c) El sistema de tutorías

Se origina en las Universidades de Oxford y Cambridge, y puede describirse como la reunión semanal del estudiante, ya sólo, ya en pequeños grupos, de aproximadamente una hora de duración con el profesor-tutor que se la ha asignado. La aplicación del referido método en dichas universidades presenta unos rasgos distintivos que lo diferencian claramente del uso que de él se ha hecho en otros centros universitarios (González-Simancas, 1973).

Cumple la función primordial de individualizar el proceso de formación intelectual de los alumnos. La tarea básica del profesor-tutor es la de desarrollar las capacidades de sus alumnos tutelares mediante la orientación intelectual personalizada. Además, en el tutor “reside la función de evaluación de conocimientos, por lo que se convierte en la figura clave de todo el sistema educativo que la mantiene. Salvando los problemas de coste excesivo y la mecánica repetitiva que supone en el profesor, el tutorial es un sistema completo para los primeros años de una carrera universitaria, ya que sirve como ningún otro para enlazar al alumno con la asignatura correspondiente” (Gonzalo, 1983).

En las sesiones semanales que reúnen al profesor con un grupo de alumnos, más que proporcionar información, el primero se preocupa de enseñar a pensar y argumentar al alumno, a partir del trabajo o ensayo que éste debe presentar. La Ley General de Educación de 1970, concretamente con relación a la Universidad, dice en su artículo 37 que “se establecerá el régimen de tutorías para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios”.

Moore define este método de la siguiente forma: “Reunión semanal del estudiante, solo o en pequeños grupos, de aproximadamente una hora de duración, con el tutor que le ha sido asignado” (Moore, 1968). A la vista de la definición expuesta, podría parecer que tutoría y seminario son la misma cosa, sin embargo, Berard (1974) señala una distinción fundamental, en el seminario el debate se establece entre alumnos o entre alumnos y profesor, en la tutoría el debate o la discusión sería exclusivamente entre alumno o alumno con el profesor.

Para Pujols y Fons (1981) el término tutorial define algo que implica mayor

formalidad y rigor que la labor de un moderador que asesora académicamente a un grupo de alumnos, por otro lado, es más informal que un seminario, en éste último el grupo es más numeroso y la labor del alumno es más responsable.

En un sistema de tutorías es el alumno el que elige el tema y las situaciones particulares que determinan su estudio, es también el alumno el que dirige la discusión o la controversia.

Las diferencias entre tutorías y seminarios esbozadas en párrafos anteriores las podemos concretar en las siguientes:

- El seminario implica un mayor número de estudiantes que las tutorías, éstas suelen estar compuestas por cuatro alumnos o menos.
- En el sistema de tutorías el profesor se preocupa de desarrollar las capacidades del alumno y la materia es usada como medio para promover ese desarrollo. En el seminario el profesor está más preocupado por asegurar una adecuada exposición y discusión del tema.
- En el sistema de tutorías el alumno dirige el proceso, en el seminario las exigencias de la materia de estudio imponen las características de desarrollo de las sesiones.

El proceso de aprendizaje con este método lo resume Highet (1967) de la siguiente forma, el alumno aprende por medio de tres diferentes actividades, primero, al hacer sólo el trabajo, segundo, al observar los errores que ha cometido y al defender los puntos de vista que considera acertados, tercero, al repasar el trabajo completo y corregido por el profesor y compararlo con su primera versión. Lo primero es un trabajo de creación, lo segundo de crítica y el tercero de valoración conjunta. La labor del profesor en la tutoría estará enclavada en la segunda actividad, y además deberá procurar que no exista descoordinación con las otras dos.

Es un método que el profesor puede utilizar para individualizar la enseñanza y ajustarla a las características propias de cada estudiante, ya que es un método centrado en el alumno, frente a otros centrados bien en el profesor, bien en la materia.

Pero este método “exige mucho del profesor: tiempo, entusiasmo y preparación; exige tanto o más a los estudiantes. Es además un método para minorías.

Piénsese, por ejemplo, en cuantos estudiantes están dispuestos a la elaboración de un trabajo semanal o quincenal (uno por cada asignatura), y en cuantos profesores estarían en condiciones de dedicar prácticamente la mitad de su trabajo académico a seguir semana tras semana, la marcha de un reducido grupo de estudiantes” (Pujol y Fons, 1981).

De ahí, que la masificación de la Universidad haya hecho prácticamente imposible su aplicación originaria, por lo que ha derivado en un tiempo que el profesor dedica casi exclusivamente a la resolución de dudas y consultas de los alumnos.

En definitiva, resulta muy difícil su puesta en práctica según la tradición anglosajona, aunque si es factible utilizar su variante como complemento de la formación general impartida a través de otros métodos y es en este sentido como puede entenderse su validez en el contexto que nos ocupa. El contacto profesor-alumno adquiere un carácter más personalizado, por lo que *humanizamos* de alguna forma la enseñanza universitaria.

Hemos de concluir comentando que, en la práctica, las tutorías se convierten en un servicio de asistencia al alumno a efectos de resolver las dudas que se le presentan en el estudio de la asignatura, en su doble vertiente teórico y práctica. En la mayoría de los casos se trata de un sistema individualizado de enseñanza, si bien, en algunas ocasiones, generalmente en períodos anteriores a los exámenes, acuden en pequeños grupos, y a veces masivamente. Pensamos que es necesario que exista un horario de tutorías, pues permite al estudiante aclarar dudas sobre cuestiones que particularmente no le quedaron claras. El problema surge porque generalmente los alumnos hacen un mal uso de las horas de tutorías, durante el curso acuden a este servicio sólo unos pocos y es en fechas próximas a exámenes cuando suele asistir un mayor número de ellos.

d) Los grupos de discusión o seminarios

Consisten en encuentros periódicos de un pequeño grupo de estudiantes y el profesor, que permiten estudiar colectivamente y en profundidad un determinado tema específico. Las fases que sigue normalmente todo seminario son las que a continuación exponemos: elección del tema, reparto de lecturas, trabajo personal de cada alumno, puesta en común de los trabajos individuales e integración de las conclusiones de los debates en el trabajo escrito de cada alumno.

Este tipo de método se enclavaría dentro de las formas didácticas de “elaboración”, frente a las formas “expositivas” como la clase magistral. Efectivamente, las limitaciones, sobre todo temporales, de un curso académico impiden profundizar en muchas cuestiones de interés que en el programa de la asignatura a veces se tratan de forma muy superficial. Para cubrir esta laguna se puede utilizar el seminario.

Las características de las formas didácticas de elaboración las resumen Pujols y Fons (1981) en las siguientes:

- El proceso didáctico se centra en la actividad del alumno. Tanto éste como el profesor trabajan en un esfuerzo común.
- El proceso de aprendizaje cobra especial relevancia, mientras que la enseñanza se subordina a las condiciones en las que el aprendizaje se desarrolla de la mejor forma.
- La finalidad primordial es de tipo educativo o formativo, dejando en segundo lugar la labor informativa o instructiva.
- El alumno toma una actitud activa, la adquisición del conocimiento pasa por un proceso de elaboración previa por parte del estudiante.

Dentro de la enseñanza en pequeños grupos podemos señalar los seminarios y las tutorías. Podemos definir el seminario de la siguiente forma: “Seminario alude a una sesión de preguntas y respuestas dirigidas por el tutor y a la cual concurren de seis a doce estudiantes” (Beard, 1974, 137). De esta definición de Beard podemos extraer algunos rasgos típicos del seminario:

- Ambiente de debate y discusión, lo que implica una actitud activa por parte del alumno.
- Labor moderadora del profesor. Su papel es coordinar las diversas actividades, orientar a los alumnos, sintetizar. El profesor en el seminario es un director del trabajo, no un ejecutor.
- Grupos pequeños que oscilan entre seis y doce personal. Un número inferior empobrecería la discusión o el debate, uno superior haría difícil impedir que no haya alumnos en el seminario que están en actitud pasiva. Dos requisitos exigen que el grupo sea reducido, el mantenimiento de la conversación y la participación de todos los miembros.

El seminario lo podemos entender como un grupo reducido de alumnos cuya finalidad consiste en formarlos en la investigación y en el empleo de sus métodos

específicos mediante una serie de sesiones planificadas con antelación. Se considera, por tanto, el instrumento más adecuado para integrar la investigación con la docencia. A este respecto comenta Nassif: “el seminario es el organismo didáctico donde se efectúa el aprendizaje de la investigación científica, gracias a la aplicación del método peculiar que cada ciencia utiliza para establecer sus verdades y conclusiones” (Nassif, 1969).

La dinámica de trabajo de un seminario parte de la elección del tema, posteriormente el profesor asigna a un alumno la preparación de un trabajo. Cuando se termina el trabajo se expone en el seminario, allí están reunidos los alumno y el profesor. Una vez expuesto comienza el debate entre los alumnos bajo la labor moderadora del profesor con la finalidad de extraer conclusiones sobre el tema. Es éste un esquema general, pero indudablemente puede tener distintas variedades.

La principal característica de la dinámica o desarrollo del seminario es la colaboración entre profesor y alumnos y entre alumnos, rasgo que lo distingue indudablemente de otro tipo de medios como la lección magistral.

El profesor en el seminario es el coordinador y director del trabajo, pero no su ejecutor. Así, de acuerdo con Tracey (1971), el docente deberá cuidar los siguientes puntos:

- Mantener la discusión dentro de sus límites.
- Minimizar el debate sobre asuntos que no tienen importancia.
- Relacionar una discusión con las anteriores.
- Evitar hablar sobre materias que ya se han discutido.
- Animar a los alumnos a participar.
- Procurar que la discusión no sea dominada por unos pocos alumnos.
- Resumir y cerrar cada tema a discutir.

Es susceptible de utilización para aquellas cuestiones de interés en las cuales no se han podido profundizar en clase, o aquellas otras, que, por su especialización, no resulte aconsejable incluirlas en los programas, pueden constituirse en objeto de seminarios.

El peso del seminario recae sobre el alumno a partir de la introducción al tema y la bibliografía facilitada por el profesor, y a través del mismo se pretenderá conseguir:

- desarrollar el hábito del manejo de los instrumentos de trabajo intelectual;
- mejorar la capacidad de expresión escrita, lo que implica la elaboración de trabajos;
- mejorar la capacidad de expresión oral, lo cual conlleva la reflexión previa sobre la forma de defender los puntos de vista propios
- facilitar la discusión sobre un trabajo escrito al efecto;
- estrechar la colaboración entre profesor y alumnos.

También el seminario puede ser utilizado para atraer la atención del alumno en determinados temas específicos, por su novedad o atractivo, así como desarrollar el hábito al manejo de los instrumentos de trabajo intelectual.

Expuesto todo lo anterior, creemos conveniente de manera general, señalar que hay que organizar la exposición de la clase teórica teniendo en cuenta el contenido que se va a desarrollar, planteando conocimientos que provengan de diversas fuentes. Se intentará explorar las ideas previas del alumno a través de preguntas que a su vez sirvan para promocionar el diálogo, la reflexión, el descubrimiento y para potenciar otras formas de trabajo posteriores.

Uno de los métodos pedagógicos más frecuentemente empleado en las aulas universitarias es la lección magistral, que ya hemos comentado, como método expositivo en el que el papel activo corre básicamente a cargo del profesor. Entendemos que ésta sigue siendo absolutamente necesaria como medio de transmisión del conocimiento y de formación del alumno, especialmente en el primer ciclo de la enseñanza universitaria. Este método permite:

- Desarrollar y explicar los aspectos del tema de mayor dificultad de comprensión.
- Destacar los aspectos más relevantes del problema que se analiza.
- Ofrecer una visión global del tema.

Pero utilizar la clase exclusivamente como una exposición magistral del docente, implica que el alumno es sólo un mero elemento receptor, con lo que se promocionan actitudes de pasividad.

La presentación de los contenidos se hará de forma expositiva, de manera ordenada, ofreciendo al alumno una visión global, conceptual, orientada y actual de

la disciplina con frecuentes referencias a su relación con conocimientos ya adquiridos por el alumno y fomentando su participación, en un intento de acercar al alumno a unos conocimientos y a unas referencias de las que carece totalmente en los primeros cursos. Esta presentación es básicamente oral, aunque apoyada por la pizarra y/o los medios audiovisuales disponibles.

Por otra parte, no se debe olvidar que es precisamente la comunicación en clase entre el profesor y el alumno uno de los elementos que más ayudan al primero a conocer la reacción del segundo ante lo que se expone, y a perfeccionar sus métodos basándose en la experiencia de los resultados observados. De ahí que la utilidad y rendimiento para el alumno dependa en gran medida de que el número de asistentes se mantenga dentro de unos límites razonables, lo que además viene exigido por razones más directas de viabilidad, audición, comodidad, etc.

Los alumnos en el seminario, además de participar en los debates, lo que les exige una preparación previa, pueden discutir, consultar bibliografía, etc. Algunos autores opinan que el uso de los seminarios es preferible para cursos superiores, donde los alumnos pueden estar científicamente más preparados, sin embargo, pensamos que la utilización de esta técnica no debe ser privativa de cursos elevados, puesto que es interesante la formación investigadora del alumno desde el principio, junto con otros objetivos como puede ser el desarrollo y mejora de la capacidad de su expresión oral.

2. LA ENSEÑANZA PRÁCTICA

Las clases prácticas se conciben como un complemento necesario de las clases teóricas, en ella se insiste en temas puntuales mediante la resolución de ejercicios y problemas que ayudan a clarificar y consolidar los conocimientos adquiridos.

La ejecución de la clase práctica aviva la atención del alumno en el momento en el que se desciende de la teoría, de la abstracción, a aspectos concretos, máxime cuando ya se poseen los adecuados conocimientos teóricos para afrontarlos.

Los ejercicios prácticos se pueden plantear a diferentes niveles:

1. Ejercicios tipo test. Ante una serie de afirmaciones cortas se deberá señalar cuáles son verdaderas y cuales falsas. La solución en clase de este tipo de

ejercicio puede estar seguida de una pequeña discusión ante posibles respuestas encontradas.

2. Elección de respuestas correctas. Se proponen un conjunto de preguntas con respuestas de carácter cerrado, a elegir una entre ellas.
3. Temas de discusión. Son éstos un tipo de ejercicios para la reflexión, su respuesta no es cerrada e incluso se pueden resolver a diferentes niveles. Su resolución en clase permite que los alumnos vean enriquecer sus conocimientos mutuamente apoyados por las conclusiones del profesor.
4. Problemas. Se trata de ejercicios que requieren la realización de cálculos numéricos, su complejidad dependerá del tema concreto que se trate.

Las enseñanzas prácticas son tan esenciales, cualquiera que sea su contenido y alcance, como las enseñanzas teóricas. Sin embargo, no conviene rebasar los límites del mero complemento instrumental en que debe quedar enmarcada la aplicación de las enseñanzas prácticas, evitando, en cualquier caso, su utilización como metodología didáctica única o, al menos, principal de las distintas disciplinas de nuestra ciencia. Hay que alertar contra la utilización asistemática ya que su fin es la de ser una vía abierta a la comprensión de los principios teóricos generales, y por tanto no debe ser erigido en centro fundamental de la enseñanza. En este sentido caeríamos en un mero análisis casuístico, en un recetario de posibles situaciones con respuesta predeterminada, en lugar de servir de complemento a la tarea fundamental, que sin lugar a dudas debe consistir en lograr unos conocimientos básicos que permitan enfrentarse con cualquier situación con suficiente capacidad de análisis.

Resaltar la importancia de este tipo de clases en nuestra disciplina, siempre que exista una adecuada coordinación con las clases teóricas, y en las que el profesor tenga una labor de moderación de las intervenciones de los alumnos o de corrección de errores en los razonamientos.

Junto a la resolución de problemas o supuestos prácticos, se van abriendo camino otras técnicas que pueden enriquecer la metodología didáctica de nuestra disciplina. No obstante, por sus condiciones de aplicación efectiva -ausencia de medios materiales, masificación,...-, la incorporación de las mismas de una manera generalizada a nuestra práctica docente resulta hoy día difícil.

Las prácticas se enmarcan en el programa general de la asignatura, dentro del que cobran sentido, por lo que no se va a insistir en consideraciones ya efectuadas sobre sus objetivos didácticos globales.

Como se apuntaba antes, el contexto normativo de los planes de estudio hace que los créditos prácticos tengan un protagonismo notable y un tratamiento específico y, en el caso de la Universidad de Málaga, un contexto formal. Esto se concreta en que el horario de las clases prácticas es específico de ellas, y está diferenciado de las teóricas, y en que el número de alumnos de cada grupo práctico es la mitad del grupo teórico.

La característica más notable de las clases prácticas es que, en ellas, el conocimiento se adquiere a partir de la experiencia activa/participativa. Sus principales funciones son las de asentar los conocimientos teóricos (asimilados mediante clases magistrales, grupos de discusión y debates) y adquirir las estrategias y destrezas necesarias para convertir el conocimiento declarativo en procedimental. Por ello, las prácticas se asientan en el programa teórico, y trata de que los alumnos adquieran habilidades y estrategias vinculadas a los fenómenos y teorías desarrolladas en dicho programa.

Además de los «grupos de discusión» que se ha caracterizado a propósito de los métodos de las clases teóricas, para desarrollar las actividades prácticas se utilizan varios métodos. Las «demostraciones» parece un método idóneo para ilustrar principios teóricos expuestos en clase. Además, aquí resulta de particular utilidad para presentar el modo de aplicar inventarios y cuestionarios económicos, de los que se utilizarán en las «investigaciones» que realizarán los alumnos. También mediante la demostración se presenta la corrección de dichos instrumentos, y el manejo de las distintas puntuaciones, baremos, perfiles, etc.

Los «ejercicios» como método de impartir prácticas son trabajos muy estructurados para producir resultados precisos, muy definidos, y con instrucciones muy concretas. En este sentido, es un método idóneo para realizar perfiles económicos desde los resultados que el profesor le presenta a los alumnos (procedentes de las investigaciones que se realizan durante el curso y de investigaciones ya publicadas).

Finalmente, se utiliza el método de «investigaciones estructuradas por el profesor» (Cruz-Tomé, 1999), donde el profesor diseña la investigación que han de desarrollar los alumnos. En este método, y para las actividades prácticas de investigación, se forman grupos de entre 4 y 6 alumnos para llevar a cabo coordinadamente todas las actividades de la investigación, la recogida de información, la corrección

de pruebas, su informatización, análisis y presentación de los resultados en clase, frente al resto de alumnos, y, finalmente, presentación de un informe de investigación como trabajo del grupo.

El programa de prácticas pretende, a través de estos métodos, proporcionar habilidades y destrezas concretas sobre un conjunto amplio y representativo de fenómenos económicos, sobre la elaboración de perfiles o situaciones, y sobre el proceso de teorización fundamentado en el método científico.

Desde la perspectiva del desarrollo de la clase práctica tener presente los siguientes métodos o situaciones de desarrollo de los mismos, y que pasamos a comentar y a estudiar:

a) Resolución de supuestos prácticos

Se constituye en el método más empleado para la enseñanza práctica de la Economía Aplicada (Estructura Económica), en tanto permite incorporar de forma regular los conocimientos teóricos adquiridos a la solución de los principales problemas que la realidad presenta en el terreno que nos ocupa.

La programación de los supuestos prácticos debe atender a la estrecha relación que los mismos han de guardar con los contenidos teóricos del temario y su resolución ha de realizarse de forma coordinada y paralela a las clases que sobre el tema concreto proceda. De forma que, previamente a la resolución de un supuesto, se haya abordado la asimilación del contenido temático del mismo.

Finalmente, el proceso de su desarrollo didáctico debe llevarse a cabo haciendo participar activamente al alumno, quien debe resolver los diversos casos que en cada momento convengan y comprobar, posteriormente, la solución que se discuta en clase bajo la dirección del profesor. La efectividad de este método está condicionada al trabajo personal que los alumnos desarrollen en la resolución de los ejercicios.

b) El método del caso

Para el profesor Alvarez Melcón (1978a) señala del mismo que “es un método de aprendizaje que en clase, pone el énfasis en la preparación de una discusión sobre

una situación descrita. Este método contrasta con el denominado problema del libro de texto, que pone énfasis en la memorización y comprensión del material de un texto y la elaboración de una solución numérica a problemas y ejercicios”.

Este método, de acuerdo con San Román y Pérez (1973) consiste en hacer que una persona se enfrente con un problema real en condiciones de experiencia simulada bajo la guía de un profesor o maestro. Para García Echevarría (1974) se trata de trasladar al alumno a la situación de ejercer, mediante su actuación activa, los conocimientos adquiridos durante el estudio. Como señala Cuadra Echaide (1960) con este método se trata de romper la distancia que existe entre la clase y el mundo real, constituyendo un método intermedio entre los tradicionales y la formación práctica real.

Con este método, el alumno “se enfrenta con un problema real en condiciones de experiencia simulada bajo la guía de un profesor” (García Echevarría, 1974).

Como señala el profesor Rojo (1970) “la clase se conduce mediante un liderazgo participativo, en contraposición con el método clásico, que es exclusivamente patriarcal. Un valioso corolario de esta situación de liderazgo es la práctica que da al estudiante en el proceso de escuchar y comprender a los demás, de dar y recibir ideas; es decir, lo introduce al proceso de comunicación”.

El profesor García Echevarría (1974) por su parte, cree que el estudio de casos

“puede considerarse como una técnica pedagógica entre los métodos de enseñanza académicos tradicionales (lección, prácticas y seminario) y la formación práctica propiamente dicha. Se trata de trasladar al alumno a la situación de ejercer, mediante su actuación activa, los conocimientos adquiridos durante el estudio. La decisión y el proceso de decisión se encuentran naturalmente en el centro de los problemas a solucionar. El caso práctico presenta una situación determinada de la realidad empresarial, a cuya solución contribuye en conjunto, un grupo de alumnos buscando la solución mediante la discusión”.

La diferencia entre un caso y un problema es que un problema tiene una solución exacta, un caso no. Puede verse un ejemplo típico del método del caso aplicado al terreno contable en Virgil, Nord y Choen (1973).

En un primer momento, de forma individual, los alumnos deben analizar los hechos, diagnosticar los problemas, adoptar las decisiones que estimen correctas e idear la forma de llevarlos a cabo con los medios disponibles. Posteriormente, el alumno debe contrastar sus opiniones con las de sus compañeros, sacando sus propias conclusiones a partir del estudio personal y del intercambio de puntos de vista.

Según Anthony (1974) la educación tiene tres objetivos generales:

- Impartir conocimientos.
- Desarrollar el conocimiento práctico.
- Cambiar de actitudes.

“Un texto es una forma más eficaz que un caso para impartir conocimientos. Un problema es la forma más eficaz para desarrollar ciertos tipos de conocimientos prácticos. Un caso es lo idóneo para desarrollar otros conocimientos prácticos, tales como la integración de conocimientos y la construcción de la identificación del problema, acometiendo los conocimientos prácticos, y cambiando actitudes”.

Para este autor, las modalidades que pueden adoptar estos casos son varios:

- El caso prototipo, en que el alumno ha de resolver un problema concreto incidente.
- El caso estimación, en que se persigue que el alumno proponga aquellas modificaciones que considere oportunas a las prácticas descritas o a las soluciones presentadas.
- El caso ciego, en el que el fenómeno descrito no queda perfectamente determinado, de modo que el estudiante habrá de proceder a su identificación para proponer su solución.
- El caso iceberg, en el que ante la insuficiente información proporcionada al describir el suceso, el alumno debe precisar la información que necesita para su solución y los medios que utilizaría para alcanzarla.
- El caso serie, en el que los distintos problemas están interrelacionados, de modo que las distintas soluciones son interdependientes.

En este contexto, un reciente estudio empírico (Libbi, 1991) centrado en la utilización en el aula del método del caso por parte de profesores de las universidades norteamericanas, puso de manifiesto algunos extremos importantes:

- La principal barrera para el uso generalizado parece radicar en las dudas sobre si el tiempo y el esfuerzo que su uso conlleva para el logro de ciertos objetivos educativos no pueden ser reducidos mediante el recurso de otros métodos alternativos.
- Hay materias donde la metodología del caso resulta menos apropiada por lo cual hay que hacer un estudio adecuado del curriculum de la materia.

En general podemos señalar que la masificación de las aulas, la falta de preparación y experiencia en su desarrollo por parte del profesorado y la escasez de bibliografía de casos adoptados a nuestro entorno económico y empresarial constituyen problemas a los que se enfrenta su aplicación en nuestro país, como complemento o profundización de las prácticas habituales.

No obstante, el trabajo con datos reales como por ejemplo las cuentas procedentes de la Contabilidad Nacional, a pesar de sus limitaciones y carencias, supone para el alumno un incentivo muy fuerte que desarrolla su capacidad analítica, de discusión y crítica.

c) La utilización de ordenadores

El profesor Ijiri (1982) realiza una serie de consideraciones sobre la necesidad de adaptación de la enseñanza a los nuevos requerimientos que surgen como consecuencia del impacto que los ordenadores tienen en la preparación de la información económica en general.

En este sentido se ha comentado que “es preciso adaptarnos a esa necesidad, o bien, si ello no es posible, estimular a los estudiantes a hacerlo y así tener la seguridad de que ellos no se verán perjudicados por nuestros puntos de vista o por nuestras limitaciones” (Valderrey, 1975).

Sin embargo, el referido profesor alerta sobre el peligro que puede derivarse por hacer depender totalmente la enseñanza del ordenador. De una parte por la desmotivación a la que pueden verse abocados los estudiantes ante la realización de tareas de forma manual, de otro lado, por la falsa impresión de objetividad y precisión que el ordenador puede dar acerca de la naturaleza económica.

El profesor Cea (1988b) por su parte, señala que la incorporación de la informática y de los ordenadores a nuestras aulas constituye un reto principal de

renovación pedagógica que debe acometer a corto plazo las materias económicas si se pretende situarla en un nivel realista de disciplina auténticamente unitaria.

Independientemente de lo anterior, el ordenador puede utilizarse como un instrumento metodológico más para la enseñanza de las asignaturas, pero habrá previamente que superarse las limitaciones materiales (nº de ordenadores/nº de alumnos; nº de alumnos/espacio del aula de informática) que actualmente caracterizan a nuestra Universidad. Creemos que sería conveniente el acercamiento del alumnado al uso de ordenadores desde un primer momento, no en las primeras clases pero si cuando ya tenga una visión global de los contenidos económicos y de los procesos en general. Sería interesante contar con las instalaciones necesarias y los programas económicos oportunos, con el objetivo de que los estudiantes pudieran resolver los ejercicios utilizando el medio informático.

Por último, no quisiéramos terminar sin mencionar lo que con toda seguridad será el futuro de la enseñanza. Nos estamos refiriendo a la utilización habitual de medios que facilitan una enseñanza no presencial, que tienen como soporte material al ordenador. Los grupos de discusión que actualmente existen en las redes de comunicación, el correo electrónico o la utilización de la información depositada en la web, contribuirán a transformar completamente los medios actualmente usados en la docencia. Sin embargo, aún no se ha extendido en general su manejo a toda la población universitaria, por lo que su implantación como métodos de enseñanza todavía deberá esperar unos cuantos años.

a) Las prácticas en empresas y los trabajos académicamente dirigidos

La realización de prácticas en empresas complementa la formación recibida en el aula, y resulta de vital importancia como primera toma de contacto del alumno con el mundo laboral.

En nuestra disciplina, actividades de este tipo, que podríamos llamar “extrauniversitarias”, pueden ser muy motivadoras para el alumno. Suponen un contacto directo con la realidad, lo que sin duda es de gran importancia en su formación profesional para una futura incorporación al mundo laboral.

Por su parte los trabajos académicamente dirigidos ofrecen la alternativa de la enseñanza no presencial, y requieren el estudio independiente del alumnado.

Tanto unas como otras son actividades por las que la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Málaga reconoce el derecho que tienen los alumnos a obtener créditos por equivalencia. Con las actividades de prácticas tuteladas en empresas e instituciones y trabajos académicamente dirigidos se puede obtener hasta un máximo de 10 y 7,5 créditos respectivamente.

Nuestra experiencia, fundamentalmente en el primer caso, es muy positiva, ya que el alumnado puede beneficiarse de un aprendizaje guiado por un profesional capacitado. Sobre todo esta labor la realiza el tutor de la empresa o institución, quién, por regla general, introduce con paciencia al estudiante en el mundo empresarial. El profesor tutor por su parte acompaña al protagonista del aprendizaje, resolviéndole dudas, orientando su estudio, recomendándole bibliografía, etc.

Como hemos podido exponer, la idea que desarrollamos bajo este epígrafe, determina que la visión práctica pretende ante todo que el alumno tenga una buena comprensión y formación general, necesaria para plantear y resolver problemas y supuestos prácticos, lo que nos permitirá pasar de la teoría a sus aplicaciones.

Como recomendaciones, tendremos presente en razón de la experiencia docente que se tiene que los problemas deben ser planteados con tiempo suficiente para que el alumno pueda intentar alguna solución y no se limite exclusivamente a entender y presenciar cuál es la solución propuesta por el profesor. A su vez, la selección de problemas debe realizarse de manera que se puedan cubrir todas las partes de la asignatura que precisen de los mismos, con un número no muy elevado de ellos.

Se intentará que en estas clases exista una participación más directa del alumno. Éste debe poseer los conceptos teóricos mínimos para poder resolver los problemas, que a su vez le ayudarán a consolidar los conocimientos adquiridos y corregir algunas deficiencias. Las prácticas son también un medio excelente para que el alumno potencie su iniciativa y capacidad crítica. Además son imprescindibles ya que proyectan conocimientos acumulados sobre problemas reales.

Antes de que los alumnos las comiencen, se les proporcionará un programa completo de información sobre el desarrollo de las mismas, de manera que contengan los objetivos generales, el material de trabajo y el contenido mínimo que deberán de contener las memorias que se exigirán por cada bloque de prácticas. Es

igualmente importante la sincronización que debe existir entre las clases de teoría y las clases prácticas, de forma que el alumno conozca los aspectos teóricos previamente al planteamiento práctico.

3. LAS TUTORÍAS

Las tutorías consisten en un horario de atención al alumno que el profesor universitario ha de cumplir, además de la carga docente teórico-práctica de la asignatura. En ellas, el profesor está disponible durante un número de horas por semana (que en la Universidad de Málaga es de 6), y son un método y recurso que el profesor utiliza para personalizar la enseñanza y adaptarla a las características personales del alumno. Es un método centrado en el alumno, que permite una comunicación de éste con el profesor, necesaria (dadas las condiciones de masificación de las clases) para el desarrollo de las capacidades e intereses del alumno, y para ofrecerle retroalimentación sobre su trabajo. Las funciones principales que suelen cumplir las tutorías, por tanto, son las de consulta y orientación académica, facilitar información al alumno, clarificar dudas sobre la materia impartida, ayudarles a cubrir sus objetivos formativos y orientar a aquellos que muestren intereses adicionales en la materia.

Además de estas tutorías presenciales, y aprovechando el avance de las tecnologías, quien suscribe estas páginas participa en una experiencia en la que se atienden las tutorías a través de internet (al amparo de un proyecto de investigación financiado por el ICE de la Universidad de Málaga). Para ello, se desarrolló una página web, en la que los alumnos disponen de material de la asignatura de Estructura Económica y la dirección de correo electrónico del profesor. Las preguntas que los alumnos formulen se responden a través de internet, de modo que están a disposición de todos los alumnos en la página de la asignatura.

Por tanto la enseñanza teórica de cualquier materia o disciplina debe seguir una metodología didáctica que comprenda la exposición, análisis y discusión del contenido doctrinal de nuestra disciplina, sistematizando la impartición del mismo en forma progresiva de forma que el alumno logre un adecuado nivel de formación que le posibilite para seguir profundizando en el estudio de las materias de forma independiente y adaptarse a las necesidades de información requeridas.

Es por ello que a falta de otros mecanismos de enseñanza personalizada en la Universidad, las tutorías son uno de los principales sistemas de apoyo al trabajo docente, y su correcta utilización es esencial en el proceso docente ya que permite un contacto directo entre el profesor y el alumno.

Las tutorías al consistir en horas de consulta extraordinarias pueden considerarse como una continuación de las clases, teóricas y prácticas, pero con una atención personalizada. Los alumnos podrán acudir al profesor dentro de un horario estipulado para tutorías fijado al principio del curso. Desde nuestro punto de vista, los alumnos deberían usar con más frecuencia estas tutorías para aprender y aclarar dudas a lo largo de todo el curso y no sólo en las fechas cercanas a los exámenes.

Las tutorías deben ayudar a motivar al alumno en el conocimiento de la asignatura, ayudara a la resolución de los ejercicios propuestos en clase y aumentar los conocimientos del profesor para la evaluación de su propio proceso docente, a informar de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura, etc.

4. LOS TRABAJOS EN EQUIPO

El motivo de introducir nuevos medios de enseñanza, junto a los ya comentados, es el deseo de complementar y corregir las limitaciones que pueda tener la lección magistral. En ésta, como ya se expuso, el alumno básicamente “recibe, con técnicas de trabajo de grupo “participa”. Al trabajar en grupo, el alumno puede resolver problemas prácticos, aplicar conocimientos teóricos y recibir orientación por parte del profesor.

Pujols y Fons (1981) señalan los diferentes modos posibles de trabajar en grupos, de forma que existen procedimientos centrados en el profesor y otros en el alumno. En un extremo, los centrados en el profesor, estaría la lección magistral, de donde el docente expone su conferencia de forma ininterrumpida. En el otro extremo se situaría aquel método en el que el alumno dirige todo el proceso, como el trabajo en grupo. El seminario ocupará un lugar intermedio entre los dos extremos.

El trabajo en grupo lo podemos entender como aquel método que permite a los alumnos, convenientemente agrupados, la realización y discusión de un trabajo concreto, intervenir en una actividad exterior, encontrar la solución a un problema

sometido al examen del grupo, con la finalidad de concluir con unos razonamientos concretos que generalmente suelen plasmarse en un informe.

Este método tiene unas características propias:

- Su número debe estar compuesto por cuatro o cinco alumnos. Los grupos excesivamente grandes dificultan la colaboración entre alumnos y favorecen la aparición de miembros en actitud contemplativa.
- La misión del profesor es limitarse a resolver cuestiones. Su labor es simplemente orientar y motivar la realización del trabajo.

Con el trabajo en grupo se conseguirán objetivos distintos a los métodos expositivos, pues a diferencia de estos últimos, permite mayor participación y responsabilidad a los alumnos. Pujols y Fons (1981) delimitan los objetivos de este método, entre los cuales hemos extraído los siguientes:

- Conseguir la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aprender a trabajar en grupo, en equipo, lo que se concreta en desarrollar las habilidades entre los miembros.
- Por medio de la dinámica de grupo se pueden cambiar las actitudes de forma más fácil que actuando individualmente, es decir, la posibilidad de utilizar el grupo como agente de cambio.
- Desarrollo de la capacidad crítica autónoma, al enfrentarse el alumno con una situación problemática que probablemente no hubiera encontrado con la lección magistral u otro método expositivo.
- Conseguir desarrollar las habilidades de expresión oral y escrita.

Junto con estos objetivos de carácter general, podemos señalar otros particulares. En este sentido, si nos centramos en una disciplina concreta, con el trabajo en grupo se pueden alcanzar estas finalidades:

- Se generaliza y aplica lo ya aprendido
- El profesor recibe continuamente información sobre el desarrollo del aprendizaje, el proceso de retorno de la información o “feed back” se realiza mejor que en las formas expositivas. Además la comunicación se ve facilitada por la conversación entre los miembros del grupo y su diversidad de opiniones.

Una vez delimitado qué tipo de objetivos tiene ese medio de enseñanza, veamos cómo puede funcionar en la práctica un grupo de trabajo. Normalmente, en principio, surge el problema de la formación, a este respecto caben tres alternativas:

- 1.- Formación de grupos impuestos por el profesor
- 2.- Formación de grupos sugeridos por el profesor
- 3.- Formación libre de grupos

Una vez formado el grupo, los tipos de trabajos a realizar suelen ser sugeridos por el profesor con relación a algún tema del programa de la asignatura. Otra modalidad sería la realización de trabajos de libre elección por parte del alumno, siempre que estén relacionados con la asignatura. En el otro extremo, estarían los trabajos impuestos por el profesor, en nuestra opinión esta forma quizás sea la menos adecuada, si nuestro objetivo es que el alumno se sienta motivado e interesado por el trabajo, es preferible dejarle cierto margen de libertad en la elección.

Finalmente, vamos a comentar a grandes rasgos las posibles fases a ejecutar en la realización de un trabajo en grupo:

- Definición del problema o caso práctico a tratar.
- Exposición y selección de todas las ideas
- Realización de las tareas: búsqueda de bibliografía, fuentes de información, recogida y depuración de datos, obtención de resultados y elaboración de un informe final.
- Exposición del informe final y obtención de conclusiones.

5. OTROS MEDIOS

Algunos medios adicionales, no menos importantes que los anteriores, que completan la formación del alumno son:

Conferencias. Se enmarcan normalmente dentro de un plan programado por el Departamento, Facultad o Universidad. Se trata de un instrumento que puede fomentar y motivar el interés del alumno por determinadas materias.

Programas de intercambio de estudiantes. Constituye un instrumento que posibilita, a través de un sistema de ayudas económicas, el intercambio de alumno,

profesores o material didáctico entre dos o más centros superiores pertenecientes a distintos Estados. Mención especial merece el Programa ERASMUS (Programa de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de los Estudiantes Universitarios), en el que nuestra Universidad viene participando durante varios cursos y cuyo objetivo es capacitar a estudiante y profesores para que posean experiencia directa de estudios y de formas de vida en otro Estado miembro. Actualmente, este Programa está siendo sustituido por otro de similares características denominado SOCRATES.

6. LA BIBLIOGRAFÍA

La consulta de bibliografía es un aspecto didáctico fundamental en la enseñanza universitaria. La selección de la bibliografía es una parte de la labor del profesor tan importante como la elaboración de un temario. Independientemente de que el profesor entregue más o menos elaborados los apuntes, transparencias y demás materiales, el dirigir al alumno hacia libros escogidos de consulta y estudio incentiva la actitud investigadora del mismo a la vez que desarrolla en él una actitud crítica.

La bibliografía debe seleccionarse siguiendo varios criterios:

1. Ser asequible. El alumno debe poder disponer inmediatamente de las referencias que se den, superando los inconvenientes relacionados con este apartado, como pueden ser los medios de distribución, los horarios de biblioteca, etc. así como el idioma en el que estén escritas.
2. No debe ser excesivamente abundante, para que el alumno no se desanime. Es conveniente, además, jerarquizarla en un orden natural de consulta.
3. Debe de haber diversidad de niveles de “dificultad”, de manera que haya unos libros que se adapten al nivel de los temas tratados en clase y otros que permitan su ampliación, y/o planeamientos metodológicos alternativos.

Por todo ello, hemos estimado de mayor utilidad enunciar una Bibliografía básica y una Bibliografía complementaria para cada una de las partes que componen el programa de las distintas asignaturas. La Bibliografía básica resulta necesaria para adquirir los conceptos fundamentales y para orientar el núcleo central de las explicaciones y del trabajo que se desarrolla a lo largo del curso.

Estas referencias básicas han sido seleccionadas buscando aquellos capítulos, recogidos en manuales básicos, de superior claridad o capacidad de sintetización, de mayor interés en su contenido o más informativos, sobre un tema concreto. Estos textos son los escogidos por el Departamento para seguir la docencia. Esta bibliografía está compuesta por unos pocos manuales con el fin de dotarla de una mayor eficiencia.

La Bibliografía complementaria tiene por objeto ofrecer textos que puedan ser consultados por los alumnos, con el fin de complementar las notas de clase. Recoge textos de un mayor nivel de profundidad para los diversos aspectos del tema, y que el profesor emplea para la preparación de las clases, tanto en aspectos teóricos como prácticos. En definitiva, una relación bibliográfica que permita la profundización y la ampliación de los temas expuestos.

Finalmente como conclusión a todos los métodos de enseñanza comentados recordamos a Román (1987, 20) que señala que “un buen docente a nivel universitario debe ser capaz de diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que los alumnos estén inmersos en actividades intelectuales”. Consideramos necesario y positivo utilizar los métodos anteriores de forma conjunta y complementaria, promoviendo, en la medida de nuestras posibilidades, la actividad intelectual en el alumnado.

9. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Se define el aprendizaje como aquellos cambios estables (en conocimientos, comportamientos y actitudes) que se producen como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Meyer, 1988). La evaluación, por su parte, puede definirse, en coherencia con Stufflebeam y Shinkfield (1987) o Tenbrink (1988), como un proceso de recogida de información que se realiza con la finalidad de producir juicios y tomar decisiones; por ello, es una parte importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite recoger información sobre los resultados que dicho proceso pretende alcanzar y sobre el proceso mismo. Cabe considerar, por tanto, que las actividades desarrolladas con objetivos instructivos y aquellas otras evaluativas han de ser complementarias. Por ello, el aprendizaje que se pretende facilitar acabará, mediante el proceso de instrucción, produciendo cambios en el comportamiento, conocimiento y actitudes del alumno; y la evaluación será el procedimiento desde el que se valora si dichos cambios se han producido y en qué medida lo han hecho.

Por ello, hay que evaluar los aprendizajes conseguidos en función de los objetivos propuestos, para emitir juicios y tomar decisiones.

Desde aquí y bajo una perspectiva de enseñanza individualizada y personalizada, resultaría ideal poder realizar una evaluación formativa y no sumativa, que guíe el proceso de enseñanza aprendizaje, continua a lo largo de todo el curso académico, con un seguimiento individual y diario que proporciona retroalimentación constante. Sin embargo el alto número de alumnos que se concentra en las aulas hace inviable dicho modo de evaluación o de comprobar el nivel de conocimientos que estos alcanzan. De este modo, resulta habitual realizar una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje final o sumativa, al final del proceso de instrucción, que ayude a dilucidar la medida en que se han logrado los resultados esperados.

Por ello, aunque la realización de exámenes es un modo de evaluación denostado por los partidarios de la educación abierta y evaluación continua, las condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que dichos exámenes resulten inevitables. Por ello, para poder evaluar lo que los estudiantes han asimilado, los cambios habidos como consecuencia del desarrollo del programa docente, y calificar conforme a ellos a los estudiantes, se hace necesario realizar pruebas o exámenes preparados convenientemente para tal fin.

Es por ellos que la última fase del proceso docente consiste en la evaluación y control del aprendizaje. Empezaremos definiendo qué entendemos por “evaluar”, en términos generales, es asignar un valor a algo, juzgar. Para Tenbrink (1988,17) “En educación quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo. Los profesores emiten muchos juicios en el proceso de evaluar los logros de sus alumnos, y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos”.

El alumno que se inicia en la educación o que accede, sucesivamente a cada uno de los niveles de enseñanza posee un potencial importante de capacidades, estrategias de aprendizaje y conocimientos que constituyen el bagaje de su experiencia en un momento dado. En ningún caso, el alumno se inicia desde cero. Por consiguiente, el conocimiento del comportamiento inicial resulta de vital importancia para el maestro. Así pues, el conjunto de hábitos y patrones de comportamiento ya establecidos y las estrategias de conocimiento más o menos elaboradas a la

disposición del alumno conforman lo que se denomina comportamiento inicial del alumno.

Es claro por tanto, que la evaluación es una fase clave en el control de calidad y eficacia del propio sistema educativo, no así en aquellos aspectos generales relativos al concepto, clasificación y tipos de evaluación, técnicas e instrumentos de medida, fundamento estadístico de la medida y otros. Evaluar es medir el grado en que los objetivos han sido conseguidos por la población académica a quienes iban dirigidos. La importancia de la evaluación, desde la perspectiva que aquí enfatizamos, no radica tanto en la determinación de los niveles de logro alcanzados por el alumno, aunque esto también sea necesario sino efectuar una valoración acerca de las decisiones adoptadas por el profesor en las etapas anteriores de la programación. Si los objetivos programados no se logran, la evaluación refleja las inadecuaciones e incongruencia que contiene nuestro sistema particular de enseñanza. La evaluación ha de permitir afrontar con claridad tales incongruencias,. Si un determinado número de alumnos fracasó en el logro de los objetivos, es decir, no alcanzó los niveles de rendimiento previstos, esto nos está indicando que algo falla en el proceso. La evaluación es, pues, un instrumento de diagnóstico y retroalimentación (feed-back) de nuestro propio modo de enseñar. Los resultados de la misma nos han de permitir una toma de decisiones importante que va más allá del otorgamiento de unas calificaciones a los alumnos. Una evaluación debe determinar una triple dirección, detección y diagnóstico de las causas del mas rendimiento de determinados alumnos, prescripción de la instrucción correctiva necesaria, recuperación, y por último, revisión crítica de la programación inicial de objetivos y del análisis de tareas con objeto de introducir las modificaciones pertinentes. La evaluación así entendida es toda una tarea de investigación.

La evaluación (Mayor, 1985) surge porque los profesores y educadores tienen necesidad, con frecuencia, de juzgar la calidad y eficacia de sus enseñanzas y de valorar el progreso de sus alumnos con objeto de tomar decisiones respecto a modificar el ritmo de las actividades en el aula, a cambiar los programas del curso, a adoptar nuevas estrategias docentes, a calificar y promocionar a los alumnos, etc.. Pues bien, las actividades que se realizan con objeto de recabar la información necesaria para la toma de decisiones sobre tales extremos constituyen la evaluación.

El concepto de evaluación, como señalaban Bergan y Dunn (1976), ha sido históricamente asociado a tres tipos de juicios sobre los que conviene señalar sus puntos comunes y sus diferencias:

- 1.- En un principio, se identificó la evaluación con la medida. Durante muchos años, y en especial en las primeras década de nuestro siglo, se considerado que la evaluación era una actividad que consistía en la administración de pruebas estandarizadas destinadas, sobre todo, a clasificar a los estudiantes según su capacidad con el objetivo principal de predecir sus rendimiento académico. Consecuencia de esto es que no se haya distinguido adecuadamente entre medida y evaluación. La medida, dicen Wilson, Robeck y Michael (1969), es el proceso de aplicación de pruebas para obtener datos objetivos, cuantificados sobre el nivel alcanzado por un sujeto en alguna actividad, mientras que la evaluación implica el empleo de mediciones para obtener información que permita tomar decisiones, tales como promocionar o no a un alumno, diagnosticar sus deficiencias de aprendizaje, modificar los objetivos del curso, adoptar nuevas estrategias docentes, etc. Aunque el evaluar se mide frecuentemente, no pueden tomarse estas dos acciones como equivalentes. La medición, en el fondo, es la determinación de una posesión y la evaluación es la determinación de un valor (Popham, 1975).
- 2.- Desde otra posición, muy generalizada, se ha tomado la evaluación educativa como sinónimo de investigación educativa. Si bien es cierto, como señala Popham (1975), que existe una gran semejanza entre las actividades que ejercen los investigadores de la educación y los evaluadores educativos, tales como la realización de estudios reglados, la utilización de técnicas de medición, el análisis sistemático de los datos, etc. difieren en la aplicación que pretenden dar a esa información. Así mientras a los investigadores les interesa la obtención de datos de los que puedan obtener conclusiones susceptibles de ser generalizadas a una amplia variedad de situaciones educativas, el interés de los evaluadores se centra en fenómenos educativos particulares cuyos datos, aunque no sean generalizables a otras situaciones, les permitan tomar decisiones sobre ellos. Como dice Beltrán (1984) la finalidad de la investigación es recoger datos informativo generalizables, sin referencia alguna a las decisiones prácticas, mientras que la evaluación busca conocimientos específicos para la toma de decisiones sobre problemas prácticos inmediatos.
- 3.- Una tercera acepción, a la que se le ha dado un considerable relieve durante los últimos años, ha venido a identificar la evaluación con la comprobación del rendimiento de los alumnos en el logro de los objetivos específicos de la enseñanza. Si bien esta acepción es la más próxima al

concepto actual de evaluación, no debe caerse en el error de identificar la evaluación educativa con el hecho de calificar a los alumnos, ya que la evaluación es, ante todo un medio para identificar las necesidades educativas del estudiante y, en función de ellas, introducir los cambios oportunos en los programas educativos, en las estrategia docente o en la formulación de los objetivos.

Varias cuestiones surgen al hilo de esta definición. En primer lugar, evaluar no solo significa juzgar a los estudiantes, los profesores, e incluso los programas educativos son susceptibles de ser evaluados, la evaluación de los profesores es un hecho ya en muchas Universidades y a ella le dedicaremos unos comentarios al final de este epígrafe. En segundo lugar, evaluación y calificación están muy relacionadas, siendo la calificación la manifestación de los resultados del proceso de evaluación. Una tercera cuestión es la publicidad de los resultados, esto es, dar a conocer al alumno cómo evoluciona su aprendizaje en las distintas fases del curso.

Algunos autores definen la evaluación del conocimiento y su adquisición como un “proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizan para tomar decisiones” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) (Tenbrink, 1988).

Por otra parte, el Ministerio de Educación y Ciencia definía la evaluación como una “actividad sistemática, continua, integrada en el proceso educativo cuya finalidad es conocer y mejorar al alumno en particular y al proceso educativo, con todos sus componentes, en general” (O.M. de 16 de noviembre de 1970).

El profesor Rotger (1979) señala que la evaluación debe constituirse en una actividad sistemática y permanente, integrada en el proceso educativo con el fin de mejorarlo, ayudar y orientar al alumno y criticar y revisar los planes y programas, los métodos y los recursos. En suma, la actividad de evaluación constituye la fase del proceso educativo que tiene por objeto constatar en qué medida el alumno ha alcanzado los objetivos fijados en la programación y, por tanto, en qué medida han sido eficaces nuestras clases, así como los recursos y actividades que hemos puesto en práctica, qué ha fallado y por qué, qué habría que mejorar y cómo.

De las anteriores definiciones, así como de algunos estudios realizados podemos entresacar varias consideraciones interesantes (Giménez Barriocanal, 1998) (Cruz Tomé, 1998):

1) La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso no una actividad aislada y con fin en sí misma, y además está encajada en el diseño del currículum y programación docente.

2) La evaluación no afecta nada más al aprendizaje del alumno, sino que afecta a la globalidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

3) Evaluar no se puede identificar con calificar. La medición de los resultados es una de las tareas a realizar, pero no agota las tareas y fases del proceso de evaluación.

4) La evaluación es un instrumento de control, y de reorientación de la enseñanza cuando sea preciso.

5) Desde el punto de vista de los estudiantes, la evaluación les informa de su grado de asimilación de la materia objeto de estudio, no sólo al final sino durante todo el proceso.

6) La evaluación debe ofrecer un adecuado nivel motivacional para el alumnado, en aras a continuar su proceso de aprendizaje.

7) La evaluación es un medio para revisar y conocer cuál es el resultado de la actividad realizada por el docente, así como cuál es el grado de aprendizaje de sus alumnos. La evaluación se hace para emitir juicios y tomar decisiones (¿Para qué evaluar?).

8) Con la evaluación se valora los aprendizajes conseguidos en función de los objetivos propuestos, los complementos circunstanciales de ese aprendizaje y el contexto donde tiene lugar. No sólo se evalúa la programación -objetivos y contenidos- sino también la metodología (¿Qué evaluar?).

9) La evaluación debe ser fundamentalmente continua -que aporte retroalimentación al proceso- y comprensiva -que abarque todos los objetivos propuestos- (¿Cómo evaluar?).

10) La evaluación deben realizarla todos los agentes interesados en la tarea: profesor, alumnos, grupo de profesores que imparten el mismo programa, expertos en la materia, etc. (¿Quién debe evaluar?)

11) La evaluación debe realizarse antes de, durante y al final del proceso enseñanza-aprendizaje (¿Cuándo se debe evaluar?)

De manera personal, creo que a través de la evaluación se analiza el grado de cumplimiento de los objetivos marcados, se valora el progreso de cada alumno y se estudia la eficacia del método docente. Es por ello que las normas de evaluación deben ser conocidas de antemano por los alumnos y deben ajustarse, para que sean coherentes con los fines establecidos, a criterios objetivos y fiables. La evaluación

deberá abarcar todas las actividades del alumno con relación a la materia estudiada y se deberá realizar de forma continua para facilitar las correcciones necesarias.

La evaluación, a nuestro juicio, desempeña una misión importante dentro de la tarea formativa de los alumnos, puesto que pone a su disposición un medio de calibrar su proceso de aprendizaje. En este sentido, es fundamental asentar la idea de que el fin de la enseñanza es otro que el de conseguir un título, si bien resulta comprensible que en la realidad social actual es tarea harto difícil.

Por lo que se refiere a la forma de evaluación, el ideal viene marcado por la obtención, a lo largo del periodo de duración de la actividad docente, del mayor número posible de elementos de juicio sobre los alumnos. Es obvio, que la forma más objetiva de lograrlo es mediante un sistema de valoración continua en el que se tenga en cuenta toda la labor realizada por los alumnos: intervenciones en clase, participación en coloquios, seminarios, trabajos individuales o en grupo, utilización de material informático, etc. De tal manera que en todo momento estemos informados de hasta donde llega la comprensión de la materia que se está explicando, así como la simulación de estos conocimientos en orden a unos supuestos de aplicaciones prácticas.

Desgraciadamente, llevar a la práctica este método es difícil pues las clases son muy numerosas en la actualidad y cada profesor tiene, normalmente, más de un grupo a su cargo. Pese a ello, el Departamento de Economía Aplicada (Estructura Económica) con el objetivo de disponer del mayor número posible de elementos de juicio ha aprobado un sistema de evaluación que pretende motivar al alumno a una preparación progresiva de la materia y evitar en los posible situaciones de “fracaso” al contar con una medida intermedia, tanto para el profesor como para el alumno. Dicho sistema consistirá en dos tipos de pruebas: pruebas parciales de carácter no eliminatorio a realizar durante el periodo docente, y el examen final en la fecha fijada por el Centro.

Se realizarán dos pruebas parciales, en horarios de clase y de carácter voluntario, su contenido estará en función de la materia impartida (cuarta y octava semana del cuatrimestre). Estas pruebas en ningún caso, tendrán el carácter de eliminatorias en cuanto a la materia de su contenido. Con la calificación media de ambas se calculará un factor de ponderación que podrá representar un porcentaje a determinar en el Consejo de Departamento, de la nota obtenida en el examen final oficial.

El examen final, se realizará en la fecha fijada por el Centro, y será de carácter general y obligatorio para todos los alumnos, las partes y contenidos estarán en consonancia con lo determinado en el Departamento, y que determinaremos en epígrafes posteriores.

A pesar de los múltiples temas tratados en relación con la evaluación en los puntos anteriores, aún no hemos hecho referencia a con qué se evalúa, es decir, a los sistemas de evaluación, contenido que abordamos en los siguientes subepígrafes.

9.1. Los sistemas de evaluación

Es por ello que entre las responsabilidades del profesorado universitario, la eficacia en la enseñanza puede ser una de las más difíciles de medir y evaluar (Hooper y Page, 1985). Pero su trascendencia de cara a la evaluación del profesorado justifica plenamente la necesidad de acometer dicha tarea.

La evaluación del profesorado, en nuestro país, ha sido impulsada fundamentalmente por la Ley de Reforma Universitaria -art. 45.3-. A partir de entonces, las diferentes universidades - a través de sus estatutos- se han hecho eco de ella.

Los sistemas de evaluación de la enseñanza van a depender fundamentalmente del agente que evalúa y de las herramientas disponibles en cada caso.

Las fuentes principales para realizar la evaluación serían (Giménez Barriocanal, 1998):

- A) La experiencia personal.
- B) Los resultados obtenidos en relación con la programación.
- C) El sondeo de opiniones a través de encuestas, entrevistas, etc.

A) La experiencia personal la poseen fundamentalmente los agentes participantes por excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el profesor y los alumnos.

Según Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992, el maestro es quién debe realizar la labor de revisión y análisis de su propia actuación. Es decir, el docente debe abogar continuamente por la autoevaluación, ya que conoce los objetivos pro-

puestos y métodos utilizados, así como el grado de consecución de ambos. La autoevaluación se conforma como un proceso muy importante en aras a mejorar la docencia en cursos posteriores.

Sin embargo la autoevaluación del docente puede ser subjetiva, de ahí que necesitemos también la opinión del otro agente principal.

En la Universidad de Málaga, los “Cuestionarios de Evaluación del Profesorado” fueron habituales hasta 1995, que surgieron con un sentido básico cuál era el de ofrecer información sobre la opinión que los alumnos tenían respecto a los diversos considerandos de la actuación docente, con el objetivo fundamental de hacer reflexionar al profesor sobre el desempeño de su actividad profesional, primer requisito para poner en marcha estrategias de mejora de la calidad de la docencia.

El último cuestionario, aplicado en el curso 94/95 en la Universidad de Málaga, constaba de las siguientes *dimensiones*:

1. Cumplimiento de obligaciones, que incluye los siguientes ítems:

- El profesor asiste regularmente a clase.
- El profesor es puntual.
- Está presente en su horario de atención a los alumnos.

2. Calidad y desarrollo del programa, que incluye los siguientes ítems:

- El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura.
- El profesor comenta el programa de la asignatura al inicio del curso.
- Considera usted que el profesor desarrollará todo el programa.

3. Dominio de la asignatura, que incluye los siguientes ítems:

- Parece dominar la asignatura que imparte.
- Explica con claridad.
- Sus clases están bien preparadas.
- Se preocupa por renovar los contenidos y métodos de enseñanza.
- Responde con exactitud y precisión a las preguntas que le hacen.

4. *Interacción con los alumnos*, que incluye los siguientes ítems:

- Se preocupa por renovar los contenidos y métodos de enseñanza.
- Intenta que los alumnos participen en las clases.
- Fomenta la crítica científica.
- Dialoga con sus alumnos sobre la marcha de la clase.
- Intenta conseguir que los alumnos estén motivados por la asignatura.
- Tiene en cuenta la opinión de sus alumnos a la hora de tomar decisiones.

5. *Evaluación/exámenes*, que incluye los siguientes ítems:

- Sus exámenes se ajustan a los contenidos del programa.
- Las calificaciones de los alumnos se ajustan a sus conocimientos.
- Se muestra dispuesto a comentar y razonar la nota de los alumnos.

6. *Valoración global del profesor*, que incluye los siguientes ítems:

- Teniendo en cuenta las limitaciones, pienso que es buen profesor.
- Me siento satisfecho asistiendo a clase.
- Considero que he aprendido bastante en esta asignatura.

En este sentido, podemos señalar en cuanto a las reseñadas dimensiones que:

- La primera (cumplimiento de obligaciones) y la tercera (dominio de la asignatura) son de responsabilidad exclusivamente personal.
- La segunda (calidad y desarrollo del programa) puede ser de responsabilidad compartida.
- La cuarta (interacción con los alumnos) y la quinta (exámenes) son la que se relacionan más con aspectos técnicos pedagógicos y pueden mejorarse con adecuadas y sencillas ayudas; inciden, desde la perspectiva del alumno, en aspectos básicos de la actividad docente por lo que es muy importante tratar de mejorar en ellas, ya que parece claro que, contando con el requisito básico del dominio de la materia, son los aspectos que determinan en gran medida la calidad docente.
- La sexta dimensión es una síntesis de todas las anteriores.

Una vez terminado el proceso de análisis de los “Cuestionarios de Evaluación del Profesorado”, los informes que se enviaban eran los siguientes:

- Cada profesor recibía el “informe del profesor” correspondiente a su grupo de alumnos para cada una de las materias que impartía.
- Cada Departamento y cada Centro recibía un informe global del conjunto de sus profesores.
- El Rectorado recibía copia de todos y cada uno de los informes elaborados.
- Se elaboraba un Informe General que incluía aspectos relacionados con la descripción del proceso seguido y con datos de interés general.

Una vez concluido el estudio, por tanto, cada profesor recibía, para cada una de las materias y grupos que impartía, la información correspondiente respecto de las puntuaciones alcanzadas en cada uno de los ítems expuestos anteriormente, expresándose junto a los valores medios del conjunto de profesores de su asignatura, departamento, especialidad, centro, campus y universidad, con el fin de facilitar referencias comparativas.

Creemos que a pesar de la escasa validez de algunas de las respuestas, en conjunto pensamos que los cuestionarios cumplían una buena función, ya que permitía al docente tener en cuenta la opinión de su alumnado, sacando las conclusiones oportunas fruto de su reflexión.

B) *Los resultados obtenidos en relación con la programación*, también pueden ofrecernos unas líneas que nos ayudan a evaluar la enseñanza. Si acudimos a los datos objetivos de la labor educativa, y lo comparamos con los objetivos previstos, podemos detectar cuál ha sido el grado de consecución de lo perseguido en un primer momento. La comparación por ejemplo del número de aprobados con relación al número de matriculados nos puede dar una pista del éxito o fracaso de nuestra enseñanza.

El docente es quien está en mejores condiciones para poder emitir un juicio acerca del grado de consecución de lo programado.

C) *El sondeo de opiniones a través de encuestas, entrevistas, etc.*, ejercido por agentes ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje, también puede ser una buena forma de evaluar la enseñanza. Para ello deberán contar con los resultados públicos del aprendizaje de los alumnos, y tendrán que recabar información a través de encuestas, entrevistas, sondeos,..., principalmente entre los participantes en el mencionado proceso.

9.2. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL ALUMNO.

Hemos realizado una visión general del proceso de evaluación en el epígrafe anterior, por lo cual creemos necesario descender de manera particular a conocer o exponer los métodos, sistemas o técnicas más significativas de evaluación del aprendizaje en el alumno.

El control de conocimientos que el alumno adquiriera lo realizamos por medio de lo que denominamos evaluación. La forma en que se realiza la evaluación debe estar debidamente programada. Para Beard (1974) un buen sistema de evaluación debería estimular a los estudiantes a trabajar precisamente en lo que es importante de un curso y hacer el mejor uso de su tiempo, a veces la realidad es otra bien distinta al ideal comentado por esta autora, los alumnos trabajan para obtener una buena calificación en los exámenes o al menos superarlos, quedando los objetivos educacionales relegados a un segundo plano. Beard (1974, 218-220) propone que se establezca una meticulosa consideración de los objetivos de los cursos y lo concerniente a la evaluación de los mismo. En este sentido, apunta dos objetivos principales que deben reconocerse en todo sistema de evaluación:

- Proporcionar una visión retrospectiva sobre el aprendizaje del estudiante, tanto para él como para el profesor.
- Medir lo aprendido antes de adentrarse en cursos posteriores, o conferir una calificación.

A estos objetivos apuntados por Beard, implícitos en todo proceso de evaluación, Tenbrink (1988, 213) añade uno más, tomar decisiones y comenta: “No hay razón más importante para la evaluación que ésta: llevar a una mejor toma de decisiones; y no hay persona que decida más que el profesor en su clase. Si puede aprender a ver los juicios que ha formulado a partir de la información obtenida cuidadosamente y usarlos para tomar decisiones mejores, encontrará el verdadero valor de la evaluación en el aula”.

Si nos centramos en los métodos utilizados para evaluar, siempre se ha de procurar que exista una coherencia y adecuación entre los objetivos planteados y los instrumentos de evaluación utilizados. Para alcanzar esta coordinación, toda prueba de evaluación ha de cumplir unos requisitos:

- Ha de ser válida. Es decir, la prueba ha de medir aquello que realmente se pretende que sea medido.
- Ha de ser fiable. Nos indica la precisión con que una prueba es capaz de medir un aprendizaje.
- Ha de ser práctica. Es decir, que su aplicación no resulte excesivamente compleja.
- Ha de ser justa. Característica comentada anteriormente que nos indica concordancia entre lo que se exige y el contenido de la enseñanza.

Las principales técnicas o modalidades de evaluación que vienen utilizándose de manera más habitual son las siguientes:

- A) Pruebas escritas
- B) Pruebas orales
- C) Trabajos y proyectos
- D) Otras técnicas
- E) La evaluación continua

A) Pruebas escritas

Consisten en la presentación al estudiante de una serie de preguntas preparadas por el profesor sobre el programa de la asignatura, con el objetivo de conocer el nivel de aprendizaje adquirido por el alumno. Este tipo de examen es el más utilizado y tradicional. Su principal ventaja es que no necesita de grandes medios para su realización, además resulta de fácil elaboración por parte del profesor. Entre los inconvenientes que presentan podemos destacar la subjetividad. A este respecto, Beard (1974) comenta numerosas investigaciones sobre variabilidad por parte de un examinador cualquiera según las diferentes ocasiones, así como una diferencia muy significativa de niveles de puntuación entre examinadores. Del lado del alumno podemos apuntar otros inconvenientes como pueden ser situaciones de nerviosismo y ansiedad, así como posibles incidencias de elementos aleatorios en el momento de realización del examen como pueden resultar la suerte, estado de ánimo, situación física, etc.

A su vez, dentro de los exámenes de esta naturaleza cabe distinguir múltiples tipos en función de diferentes criterios como la duración, el contenido, la estructura, el tipo de preguntas, etc.

Así, nos puede resultar interesante diferenciar al menos en función del tipo de preguntas entre:

- A.1) Temas
- A.2) Cuestiones
- A.3) Test

A.1) *Temas*

Se proporciona al alumno únicamente el título de un tema previamente explicado en clase, para que éste lo desarrolle en un tiempo determinado (preguntas de desarrollo).

Inconvenientes:

- Recoge un aspecto muy específico de la asignatura por lo que no se logra valorar todo el temario (problemas de aleatoriedad).
- Se presta a una fácil pérdida de objetividad (valoración distinta por diferentes examinadores, fatiga y cansancio del mismo examinador,...).
- Requieren mucho tiempo y espacio para cumplimentarlas.

Ventajas:

- Permite calibrar la redacción, estilo, presentación y capacidad de síntesis del alumno.
- Permite comprobar si el alumno dispone de una visión global de un determinado tema.

A.2) *Cuestiones*

Consiste en el planteamiento de un número de preguntas establecido que interrelacionan diferentes conceptos de la materia impartida.

Inconvenientes:

- Dificultad de planteamiento por parte del profesor, ya que requiere de una cuidadosa elaboración.

- Se presta a una fácil pérdida de objetividad (valoración distinta por diferentes examinadores, fatiga y cansancio del mismo examinador...).

Ventajas:

- Además de reflejar el nivel de conocimientos del alumno, aporta datos sobre la capacidad de razonamiento y crítica del mismo, así como de su ingenio y creatividad.

A.3) *Test*

Este tipo de exámenes viene caracterizado por la existencia de un gran número de cuestiones con una relativa brevedad en su enunciado y, sobre todo, en la respuesta, concretamente son una serie de preguntas que deben ser contestadas de forma precisa, ya que tienen una o varias respuestas cerradas expresadas en el mismo texto. Por otro lado, la determinación de las respuestas válidas se produce de forma inmediata y concreta, eliminando la subjetividad del evaluador que presentan los exámenes escritos.

Las pruebas tipo test presentan algunos inconvenientes y ventajas en relación con los exámenes tradicionales:

Inconvenientes:

- Bastante tiempo para su elaboración.
- Ambigüedad en la formulación de preguntas y respuestas.
- El alumno tiene poca iniciativa y posibilidad de demostrar lo que saben.
- Los ejercicios prácticos no se pueden evaluar, al no poderse visualizar el razonamiento del alumno.
- Condiciona la forma de estudiar del alumno.

Ventajas:

- Mejor acogida por parte de los alumnos
- Fácil corrección.
- Objetividad.
- Permite la automatización del proceso de corrección.
- Pregunta sobre todo el temario objeto de examen.

- Brevedad en la respuesta, lo que permite abarcar cuestiones sobre gran parte del temario.
- La exactitud en la corrección,
- Rapidez en su determinación.

De igual forma a lo anterior podríamos haber diferenciado entre exámenes cortos y largos o exámenes teóricos y prácticos.

Según lo anterior, parece oportuno afirmar que lo más idóneo sería ajustar el tipo de examen a las características particulares del grupo o conjunto de grupos a quienes impartimos docencia, fundamentalmente teniendo en cuenta como factor determinante la cantidad de alumnos. Una combinación del trío de fórmulas anteriores podría ofrecernos una posibilidad adecuada.

B) Pruebas orales

Consisten en reponer a una serie de preguntas por parte de alumno de forma oral frente a un docente o grupo de docentes. Presentan las siguientes ventajas e inconvenientes principales:

Ventajas:

- Se dispone de más medios para poder evaluar.
- Facilitan la capacidad de expresión del alumno.
- Potenciar el contacto directo examinador-examinando.
- Permiten atender las circunstancias personales del alumno.
- El profesor puede indagar en los puntos menos claros.

Inconvenientes:

- Requiere un tiempo considerable.
- Supone una subjetividad incontestable en la calificación.

C) Los proyectos y trabajos dirigidos

Suponen una alternativa a los métodos tradicionales, y aun cuando existen diferentes tipos en función de la duración, la tipología, sea individual o en grupo, etc. podemos observar las siguientes ventajas e inconvenientes:

Ventajas

- El alumno deberá realizar una labor de autoaprendizaje (búsqueda de bibliografía, etc.)
- Desarrolla la creatividad del alumno.
- Favorece la relación profesor-alumno.
- En el caso de los realizados en grupo forma en el trabajo en equipo.

Inconvenientes:

- Posibles *parásitos* que no aportan nada al grupo (se pueden tomar medidas preventivas)
- Suponen una importante labor de seguimiento y esfuerzo por parte del docente.
- No todos los alumnos colaboran igual, por lo que la calificación es difícil.

D) La evaluación continua

Esta forma, sin duda, sería la más deseable. Viene caracterizada por la obtención, a lo largo del período de duración de la actividad docente, del mayor número de elementos de juicio sobre el aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con la filosofía de la misma, no se realiza puntualmente con una prueba en concreto sino que se va ejerciendo simultáneamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una concepción amplia de la misma consistiría en evaluar todos los aspectos de la labor de aprendizaje del estudiante a través del mayor número de percepciones posibles: participación en clase, debates, exposiciones, trabajos, prácticas, exámenes, contacto con representantes de alumnos, tutorías, autoevaluación, etc.

Ventajas:

- Ofrece al docente la posibilidad de conocer el aprendizaje de los alumnos con mayores elementos de juicio.
- Se eliminan los posibles efectos de un “mal día”, presente en otros sistemas de evaluación, hay una reducción de tensiones en los exámenes.
- Orientación del trabajo de los estudiantes hacia aquellas actividades que en mayor grado contribuyen a su aprendizaje.

Inconvenientes

- El alumno está sometido a una tensión continua.
- Puede crear un sentimiento de rechazo al aprendizaje.
- Requiere grupos reducidos de alumnos.
- Masificación en las aulas

Este método sólo sería aplicable si nuestros grupos de alumnos estuviesen formados por un número reducido, es por ello que en la mayoría de los casos nos vemos obligados a la realización de exámenes tipo tradicional, a pesar de sus inconvenientes y críticas a las que están sujetos.

E) Otras técnicas de evaluación

Giménez Barriocanal (1998) recoge diversos estudios experimentales entre las que podemos nombrar:

1. Las evaluaciones en función de varios criterios: exámenes escritos, orales, trabajos, etc.
2. Los exámenes donde el alumno puede tener delante toda la información que quiera (apuntes, libros, etc.)

Nos centramos en la segunda técnica, para comentar algunos detalles significativos de la misma, ya que la primera no precisa ninguna aclaración.

Esta segunda técnica se le ha denominado “Exámenes a libro abierto”, y es una expresión tomada de Beard, (1974, 232), y es una variante más de los exámenes escritos, y que puede paliar en alguna medida las dificultades del examen tradicional. Consiste en permitir al alumno la realización de la prueba con la utilización de apuntes y variada bibliografía.

Pasamos a comentar los inconvenientes y ventajas que presenta este método y que son:

Inconvenientes:

- Probablemente el alumno, una vez terminado su periodo universitario, tenga que enfrentarse a exámenes tradicionales para conseguir un puesto de trabajo y no esté lo suficientemente habituado.

Ventajas:

- Hace que el alumno no se limite a una memorización de apuntes de clase o libro de texto, obligándolo al manejo de bibliografía variada y a la profundización en los temas.
- Posibilita al alumno a encontrar, en este tipo de exámenes, situaciones más parecidas a su futura vida profesional, donde para la solución de un determinado problema podrá contar con el material de consulta necesario.

9.3.- El control de la actividad docente

El control de la actividad docente del profesor, presuponiendo la definición de adecuados parámetros de referencia, es un instrumento fundamental para conseguirla optimización de la actividad docente.

A pesar de los tabúes que pueda suscitar la evaluación de la actividad docente del profesor, creemos que es un instrumento de indudable interés para la mejora de la calidad de la enseñanza, en cuanto que podemos saber en qué medida llega nuestra labor a los alumnos, además de permitirnos una superación continua con el conocimiento y corrección de determinadas cuestiones que no podríamos percibir de otra manera.

Es un instrumento abordado en la LRU y desarrollado en los Estatutos de las distintas Universidades, incluida la muestra, a la que posteriormente haremos referencia mostrando algunos resultados de interés. Pero, previamente, queremos hacer alusión a algunas cuestiones relacionadas con el control de la actividad docente basándonos sobre todo en estudios realizados en universidades estadounidenses, donde dada su preocupación por la calidad de la enseñanza, se tiene una amplia trayectoria en este campo.

La mayoría de los estudiantes universitarios, en la actualidad, esperan evaluar formalmente la labor del profesor, e incluso algunas Facultades han llegado a aceptar la evaluación del profesor como una parte del proceso de evaluación total. En un estudio de más de 200 instituciones, Riggs (1975) concluyó que el 85 %, regularmente, realizan evaluaciones del profesorado por parte de los alumnos, y que dos terceras partes de estas instituciones hacen asequibles los resultados de estas evaluaciones a uno o más niveles de los administradores de la Universidad.

Las evaluaciones formales de la labor docente por parte de los estudiantes, constituyen en la actualidad un factor a tener en consideración en las decisiones de promoción, ocupación y ajuste de salario. En los casos en que las opiniones de los

estudiantes suponen una componente importante de la estructura del profesorado universitario, es importante que la técnica de reunión de datos muestre una calidad científica considerable. Dicha claridad ayudará a asegurar que se evalúe precisamente lo que se pretende, esto es, la eficacia de la enseñanza del profesorado, evitando en la medida de los posible factores distorsionantes como la compra de buenas evaluaciones bajando el precio del esfuerzo.

La formulación de cuestionarios a los alumnos que permita la evaluación de la eficacia de la enseñanza, está fundamentada en la creencia de que los estudiantes, como grupo, son sensibles y están suficientemente informados e interesados en juzgar e informar acerca de la competencia del profesor. Algunos expertos en investigación educativa, y algunos profesores, son conscientes de que esta suposición es irreal y superficial. No obstante, los cuestionarios de evaluación siguen siendo el método predominante de recogida de datos en la percepción del estudiante sobre la eficacia de la enseñanza.

A pesar de que las evaluaciones formales de los estudiantes son utilizadas como una forma de medir la eficacia de la enseñanza, deben tomarse algunas precauciones:

1. Es importante que un grupo representativo de estudiantes, integrado por diez o más, evalúe cada curso.
2. Cada uno de los profesores analizará los diversos cursos, antes de que se obtengan conclusiones.
3. Las cuestiones generales o globales de la eficacia, tienden a dar una mejor visión de la labor de la enseñanza que las cuestiones particulares orientadas hacia los atributos que pueden vincularse a un estilo o pedagogía particular.
4. Los estudiantes son, normalmente, indulgentes al evaluar a los malos profesores, de modo que las evaluaciones acerca de la eficacia actual de algunos profesores hay que tomarlas con cautela.

10. El papel del departamento en la enseñanza

Como resumen de lo desarrollado en el presente apartado me parece interesante determinar las principales ideas a tener presentes en la organización expuesta de la tarea docente, por lo que he de agregar que su contenido está comprensiblemente influido por la corriente de trabajo y dirección existente en el Departamento del que formo parte.

Por otra parte, la concepción de la actividad docente no es ajena a la actividad de investigación que debe desarrollar todo profesor universitario, es más, el desarrollo de una buena docencia exige que esta esté acompañada de una actividad de investigación que obligue al profesor a una continuada puesta al día de sus conocimientos y a acumular experiencia investigadora que, sin duda, redundará positivamente en el contenido de las clases que imparte.

Desde este punto de vista, se considera al Departamento como el equipo básico de trabajo, en cuyo seno deberán fijarse las líneas prioritarias de investigación que aproximen la actividad investigadora de cada profesor a la docencia, aprovechando en este sentido los conocimientos específicos que cada uno pueda aportar, como camino para enriquecer el valor añadido aportado por el equipo.

El método docente que se propone en el proyecto, y determinado por la experiencia que se obtiene en el departamento, concibe la enseñanza y el aprendizaje como resultado de un proceso de intercambio entre profesor y el estudiante. Ello exige al docente el dominio de la asignatura que imparte y, fundamentalmente, el empleo de técnicas pedagógicas que faciliten la transmisión de sus conocimientos.

De esta forma, la tarea del profesor no debe de consistir exclusivamente en exponer de forma sistemática y clara los contenidos de la asignatura, sino que también debe de estimular y colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tratando de superar la tendencia del auditorio a adoptar una actitud pasiva en dicho proceso. Este aspecto de la labor docente es fundamental en la docencia en Economía Aplicada, cuyo principal objetivo debe ser el estimular y ejercitar el razonamiento económico de los alumnos por medio de la relación coherente de conceptos.

Por ello, y para conseguir este objetivo hemos propuestos de manera argumentada los siguientes recursos didácticos que denominamos básicos, y que han sido recomendaciones generalizadas en el departamento del que formo parte cuando se han tratado temas de esta índole, y que son a modo de síntesis los siguientes:

Primero, y con relación a la clase teórica, se puede colaborar a la consecución del objetivo propuesto al plantear a los alumnos en el desarrollo de la clase cuestiones que deben tratar de responder, como forma de provocar su curiosidad intelectual. También se considera en el Departamento muy importante hacer hincapié en que la docencia tenga una precisa acotación de los conceptos fundamentales que se utilizan

en cada tema. La experiencia docente nos enseña que los posibles problemas del alumnado en la comprensión de estas asignaturas radican básicamente en la no identificación, y por consiguiente desconocimiento, de los conceptos fundamentales que integran el contenido de cada tema.

En segundo lugar, las clases teóricas deben de complementarse con otras de contenido práctico, como así se contempla en el diseño de los Planes de Estudios vigentes. El objetivo de estas clases es doble. Por un lado deben colaborar a concretar aspectos de interés que no pudieron tratarse con detenimiento en las clases teóricas. Por otra parte, plantear a los alumnos problemas que deben de resolver utilizando para ello los conocimientos adquiridos en las clases teóricas. Idealmente el alumno debe de ir a clase práctica con los ejercicios o cuestiones propuestas resueltos, con el propósito de dedicar el tiempo de clase a discutir el trabajo desarrollado, siendo esta una oportunidad para reflexionar sobre aquellas cuestiones que planteen una mayor dificultad.

Dentro del contenido de las clases prácticas, resulta muy apropiado, los denominados “casos de estudio”, recurso didáctico frecuentemente empleado en las universidades británicas en los estudios de economía, y que ya hemos expuesto teóricamente con anterioridad.

Los casos de estudio consisten en realizar una simulación de problemas lo más cercanos a la realidad, ante los que el alumno debe de plantear alternativas y seleccionar y defender la que considere más apropiada para su resolución. Es muy importante que en el trabajo propuesto por los casos de estudio los alumnos tengan que entrar en contacto directo con las fuentes de información necesarias para su resolución (bibliotecas, hemerotecas o incluso empresas y organismos públicos), así como la utilización de las herramientas informáticas que, además, le serán útiles posteriormente en su vida profesional.

En tercer lugar, el sistema de tutorías puede ser un recurso didáctico muy importante en la situación de la Universidad, dado que el tiempo dedicado a éstas puede ser utilizado para un intercambio de ideas que considero muy importante entre el profesor y el alumno. La realidad sin embargo dista de ser la ideal, como ya hemos argumentado anteriormente, puesto que normalmente es un tiempo que únicamente se emplea por los alumnos para resolver dudas en los períodos inmediatamente anteriores a los exámenes. De ahí que sea importante mantener una actitud

abierta y receptiva con los alumnos y animarlos a utilizar este tiempo como complemento de las clases impartidas en el aula.

Finalmente, creo importante señalar que el sistema de evaluación tiene como finalidad posibilitar una forma de control del rendimiento alcanzado en la actividad docente. La existencia de tales sistemas de control parece ser una condición necesaria dentro de la enseñanza, como ocurre en cualquier tipo de actividad en la que se desea medir los resultados. No obstante, cabe preguntarse si las técnicas tradicionales que se utilizan son las más adecuadas.

Teóricamente el desarrollo de todo el conjunto de actividades señaladas anteriormente, facilita la evaluación de los conocimientos de los alumnos y la calificación de su rendimiento, despojando a los exámenes tradicionales de su carácter de prueba crucial y transcendental. En la medida que el alumno debe realizar tareas diversas, del tipo de las apuntadas, mayor es el conocimiento y las referencias que sobre su aprovechamiento tiene el profesor y, en consecuencia, menor importancia cobra el resultado del examen a la hora de otorgar una nota final. Esta, de hecho, acaba componiéndose con la valoración ponderada de todo el trabajo realizado por el alumno a lo largo del curso y el examen pasa a ser un punto de referencia más.

Una evaluación que no resulte exclusivamente centrada sobre los exámenes, sino que tome en cuenta toda la labor y la actividad desplegada por el alumno a lo largo del curso, tiene la ventaja de recompensar, y por tanto incentivar, ese esfuerzo y ese trabajo, de ser menos discrecional y, en consecuencia, más justa, y de contribuir a evitar, en alguna medida, la etapa de desesperación y crisis que suele desencadenarse en las épocas de exámenes y que tienen una influencia muy negativa sobre el normal desarrollo de la programación docente. Pero además, facilita un seguimiento y control, en distintos momentos, de la labor que el alumno está desarrollando, que permite que éste tenga alguna referencia acerca del rendimiento y los resultados de su labor y que, por sí mismo o a instancias del profesor, pueda reconducir y encauzar mejor su trabajo y superar los problemas que haya encontrado, suministrándole información precisa que le ayude a progresar, indicándole el estado en que se encuentra.

Así pues, desde este punto de vista, las pruebas de control deberían tener la mayor frecuencia posible, pero como ya se ha comentado nos encontramos con el gran número de alumnos y de grupos por curso que no permiten este control con-

tinuado, y es esto lo que hace que el examen conserve una mayor importancia de la que personalmente nos gustaría otorgarle.

Además, con la entrada en vigor de los nuevos Planes de Estudios, la mayor parte de las asignaturas, y en concreto las dos materias para las que presento este Proyecto Docente, tienen un carácter semestral con una docencia establecida de tres horas semanales respectivamente para cada materia, es decir, para impartir en el primer semestre la materia Internacional y en el segundo la de España, por lo que no se puede dedicar mucho tiempo a los mencionados controles.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y a partir de la experiencia de todo el equipo docente, nuestro Departamento ha propuesto el siguiente sistema de evaluación para todas las asignaturas que se imparten en el mismo. El objetivo del sistema es motivar al alumno a una preparación progresiva de la materia.

Por otra parte, el contenido de los exámenes se diseña de forma que evite la preparación exclusivamente memorística de las asignaturas, obligando a los alumnos a utilizar el razonamiento económico, relacionando los conceptos por medio de un tratamiento reflexivo de los problemas estudiados en la asignatura mediante la formulación de cuestiones de tipo test y el planteamiento de ejercicios prácticos similares a los expuestos en las clases correspondientes.

Así, con el objetivo de facilitar la evaluación de los conocimientos de los alumnos y la calificación de su rendimiento, sería importante evitar que los exámenes finales de la asignatura tuvieran un carácter de prueba crucial y trascendental. En este sentido, las pruebas de control deberían tener la mayor frecuencia posible. Sin embargo el número de alumnos y grupos por curso no permite este control continuado, teniendo como resultado que el examen conserve una importancia mayor que la que sería deseable. Además, los periodos de docencia de quince semanas limitan la posibilidad de efectuar controles de materias que el alumno ha debido asimilar correctamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, el departamento ha propuesto el siguiente sistema de evaluación para las asignaturas troncales que se consideran en este proyecto docente. Se realiza una prueba parcial entre la semana sexta y octava del curso aproximadamente de carácter voluntario. El contenido de esta prueba versa sobre la materia impartida en el periodo de evaluación, y no tiene carácter eliminatorio de la

materia objeto del examen final de la asignatura. La calificación obtenida podrá representar hasta un máximo del 15 % de la nota del examen final, puntuación que se añadirá a esta nota para obtener la calificación final de la asignatura.

El examen final, que será el mismo para todos los grupos de la asignatura, consta de cuatro partes. En la primera parte se pide al alumno que defina brevemente algunos conceptos básicos y preguntas cortas. La calificación que obtenga en esta parte supone un 30 % de la calificación final del examen. En la segunda parte del examen los alumnos deben de resolver cuestiones tipo test cuya calificación supone el 20 % de la final obtenida. En la tercera parte deberán de resolver dos ejercicios de carácter numérico, cuya calificación media supondrá el 20 % de la calificación Final del examen. En la cuarta parte del examen se pide desarrollar dos cuestiones de carácter teórico elegidas por el alumno entre cuatro propuestas. La calificación media obtenida supone un 30 % de la nota final del examen. Finalmente, para realizar el promedio final, y en su caso, aprobar la asignatura, se habrá de obtener un mínimo de tres puntos sobre diez en cada una de las cuatro partes que componen el examen final.

Los exámenes se elaboran por el coordinador de la asignatura en colaboración con el resto de profesores que imparten la docencia, teniendo en cuenta las propuestas de todos los docentes. La corrección del examen se hará con referencia a las explicaciones teóricas y prácticas de la asignatura, así como de la bibliografía y lecturas recomendadas. Las distintas preguntas del examen serán corregidas por profesores diferentes, teniendo en cuenta que ningún profesor corregirá más de una de las tres partes de que consta el examen.

De manera adicional, cada profesor podrá tener en cuenta a la hora de calificar sus pruebas voluntarias los demás tipos de trabajos que pueda haber concretado con sus respectivos alumnos.

Con este sistema de evaluación se pretende motivar al alumno a una preparación progresiva de la materia y evitar en lo posible situaciones de “fracaso” al contar con informaciones intermedias, tanto para el profesor como para el alumno.

Para finalizar, es importante señalar que a la evaluación del alumnado debería de acompañar la del propio profesor, con el objetivo de que ambas integren un proceso del que se puedan extraer conclusiones sobre el funcionamiento del proyecto

docente. En este sentido, desafortunadamente, desde el curso 1993-94 no se cuenta con la información que se obtenía de las encuestas realizadas por el Vicerrectorado de Ordenación Académica a los alumnos, encuestas que constituyen un punto de referencia para analizar el cumplimiento de los objetivos docentes desde el punto de vista del alumno.

Sin embargo, en el Consejo de Departamento, unidad básica de docencia e investigación y figura central de la actual ordenación académica, se analiza a comienzo de cada curso el desarrollo del proyecto docente del curso anterior, y en este análisis, si tienen participación activa los alumnos a través de sus representantes en el consejo de Departamento. De esta forma, se podrán introducir los cambios pertinentes para mejorarlo o corregir los posibles errores cometidos en su concepción o diseño.

Referencias bibliográficas

- AHIJADO, M. (1990). *Las fuentes del análisis económico y de la economía política*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces S.A..
- AUSUBEL, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BALLESTERO, E. (1980). *El encuentro de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Universidad.
- BARNET, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. Londres: Open.
- BAUMEISTER, R.F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, nº 52(1), pp. 163-176.
- BEARD, R., Y HARTLEY, J. (1984). *Teaching and learning in higher education*. London: Harper Row.
- BEARD, R. (1974). *Pedagogía y Didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BERMÚDEZ, J. (1985B). Modelos teóricos en psicología de la personalidad. En J. Bermúdez (Ed.). *Psicología de la personalidad*. Madrid: U.N.E.D.
- BERMÚDEZ, J. (1985E). Psicología de la personalidad: área de estudio y teoría. En J. Bermúdez (Ed.). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- BERNARDO, J. (1980). *Cómo realizar la programación*. Madrid: Anaya.
- BLAUG, M. (1976). Kuhn Versus Lakatos o paradigmas versus programas de investigación en la historia de la economía pura. *Revista Española de Economía*, nº 1
- BROWN, G., Y ATKINS, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. London: Methuen and Co.

- CALDWELL, B.J. (1980). A Critique of Friedman's Methodological Instrumentalism. *Southern Economic Journal*, vol. 47, pp. 366-374.
- CARVER, C.S., Y SCHEIER, M.F. (1996). Self-regulation. En C.S. Carver y M.F. Scheier (Eds). *Perspectives on personality*. New York: Allyn y Bacon.
- CASTAÑEDA, J. (1968). *Lecciones de Teoría Económica*. Madrid: Aguilar.
- CEA GARCIA, J.L. (1988). *Pasado, presente y futuro de las Enseñanzas Mercantiles..* Ponencia presentada en vigo, 28 de abril, en el Encuentro de Directores de EUEE..
- CHALMERS, A.F. (1976:1993). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Madrid: Siglo XXI.
- COBO SUERO, J.M. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Un estudio comparado e hipótesis*. Madrid: Narcea.
- COROMINAS, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CRUZ TOMÉ, M.A. (1999). *Materiales de trabajo para el taller sobre formación del profesor universitario en métodos y recursos docentes*. Málaga: ICE.
- DE VICENTE RODRIGUEZ, P. (1986). *Planificación del curriculum educativo*. Madrid: Escuela Española, Col. Práctica Educativa.
- DORNBUSCH, R.; FISCHER, S.; SCHMALENSEE, R. (1989). *Economía*. Madrid: McGraw Hill.
- ELLIS, R. (1993). *Quality assurance for university teaching*. Londres: Open University Press.
- ENGLER, B. (1999). *Teorías de la personalidad*. México: McGraw-Hill.
- ESCOLET, M.A. (1984). *Técnicas de evaluación institucional en la Educación Superior*. Madrid: M.E.C.

- FIERRO, A. (1996A). El ámbito de personalidad en psicología. En A. Fierro (Ed.). *Manual de Psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- FIERRO, A. (1996C). Paradigmas, investigación, teorías. En A. Fierro (Comp.). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- FRIEDMAN, M. (1962). *Ensayos sobre economía positiva*. Madrid: Gredos.
- FUENTES QUINTANA, E. (1991). Reflexiones y consejos a los futuros economistas. *Revista de Economía*, nº 8.
- GERVILLA, A. Y Otros (1988). *El curriculum: Fundamentación y modelos*. Málaga: Innovarse.
- GIBSON, Q. (1982). *La lógica de la investigación social*. Madrid: Tecnos.
- GIGERENZER, G. (1989). *The Empire of chance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GONZÁLEZ, J.L. (1987). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GÖTTLER, J. (1967). *Pedagogía sistemática*. Barcelona: Herder.
- HACKING, I. (1990). *The taming of chace*. Cambridge: Cambridge University Press
- HAYEK, F.A. (1963). *Studies in philosophy, politics and economics*. Londres: Routledge and Paul.
- HIGHET, G. (1967). *El arte de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- HOFF, J.C. (1983). *A practical guide to Box-Jenkins Forecasting*. Belmont: Lifetime Learning.
- IGLESIAS SUAREZ, A. (1991). *Apuntes de Pensamiento Económico y Financiero*. Albacete: Bomarzo.

- JASPERS, K. (1913:1955). *Psicopatología general*. Buenos Aires: Paidós (título original: *Allgemeine Psychopathologie*)
- JIMÉNEZ RODRÍGUEZ, A. (1999). Proyecto docente a Titular de Facultad, en el Área Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.
- JOHANSSON, I. (1975). *A critique of Karl Popper's Methodology*. Estocolmo: Scandinavian University Books.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1989). *Diseños curriculares de la Reforma*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- KOUTSOYIANNIS, A. (1985). *Microeconomía moderna*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KUHN, TH.S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago : University of Chicago Press (trad. cast.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica. 1971).
- LAING, A. (1968). *The Art of Lecturing*. Edimburgo: D. Layton.
- LAKATOS, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- LEVY, L.H. (1970). *Conceptions of personality: Theories and research*. New York: Random House.
- LIPSEY, R.G. (1985). *Introducción a la economía positiva*. Barcelona: Vicens-Vives.
- MACHLUP, F. (1978). *Methodology of Economics and Other Social Sciences*. Nueva York: Academic Press.
- MADDALA, G., MILLER, E. (1989). *Microeconomics: Theory and Applications*. Nueva York: McGraw-Hill.
- MAGER, R. (1973). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Marova.

- MALINVAUD, E. (1981). *Lecciones de teoría económica*. Barcelona: Ariel.
- MARAVALL, J. M^a (1987). *El desarrollo de la Reforma Universitaria*. Madrid: Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica del MEC.
- MARCHANTE, A (1992). *Proyecto Docente (mimeografiado)*. Málaga.
- MARSHALL, A. (1957). *Principios de Economía*. Madrid: Aguilar.
- MAYOR, J. (Dir.)(1985). *Manual sobre Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- MEC (1983). *Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Educativa*. Madrid: MEC.
- MEDAWAR, P. (1969). *Introduction and intuition in Scientific Thought*. Londres: Methuen.
- MILL, J.S. (1973). *A System of Logic Racionative and Inductive*. En J.M. Robson, Introduction by R.F. McRae. Londres: Routledge and Keagan Paul, vol. 78.
- MILL, J.S. (1978). *Principios de economía política con algunas aplicaciones a la filosofía social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MILLS, W. (1961). *La Imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MOLINER, M. (1996). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- MOORE, W.G. (1968). *The tutorial System and its Future*. Oxford: Pergamon Press.
- MORALES, P. (1995). *Los objetivos didácticos*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- NAGEL, E. (1963). Assumptions in Economic Theory. *American Economic Review. Papers and Proceedings*, vol. 53, pp. 211-219.

- NASSIF, R. (1969). *Principles fondamentaux de pédagogie et méthodologie*. UNESCO.
- NORTHON, H.S. (1975). *The World of the Economist*. University of South Carolina Press.
- PEREZ VERA, E. (1987). Acceso a la Universidad, capacidad de los centros y permanencia de los estudiantes. En Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo de Universidades, Secretaría General. *El desarrollo de la Reforma Universitaria*. Madrid: Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica del MEC.
- PEREZ VERA, E. (1990). *La Reforma de las enseñanzas universitarias*. Polí
- PERVIN, L.A. (1975). *Personality: theory, assessment and research*. Nueva York: Wiley (versión castellana: Personalidad: teoría, diagnóstico e investigación. DDB. Bilbao. 1979).
- PHEBY, J. (1988). *Methodology and Economics*. Londres: MacMillan Press LTD.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1973). *La situación de las ciencias del hombre dentro del sistema de las ciencias*. Madrid: Alianza Universidad.
- PIAGET, J. (1978). *Los Métodos en la enseñanza universitaria* Pamplona: Universidad de Navarra.
- POPPER, K. (1957). *The Poverty of Historicism*. Londres: Routledge and Paul.
- POPPER, K. (1983). *Realism and the Aim of Science*. Londres: Hutchinson.

- POPPER, K. (1988). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- POPPER, K.R. (1959). *The logic of scientific discovery*. Londres: Hutchinson (trad. cast.: *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos. 1962).
- RADFOR, J., Y ROSE, D. (1984). *Enseñanza de la psicología. Métodos, áreas y aplicaciones*. México, D.F.: Limusa.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980). *Didáctica general. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel.
- ROGER, C.R. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROJO, L.A.(1991). De la calidad depende el futuro. *Revista de Economía*, nº 8.
- ROMAN SANCHEZ, J.M., MUSITU OCHOA, G. y Otros (1987). *Métodos activos para Enseñanzas Medias y Universitarias*. Madrid: Cincel.
- SAMUELSON, P.A. (1981). *Fundamentos del análisis económico*. Buenos Aires: Ateneo.
- SAMUELSON, P.A., NORDHUS, W.D. (1990). *Economía*. Madrid: McGraw Hill.
- SOLOW, R.M. (1960). On a family of lags distributions. *Econométrica*, 28, pp. 394-406.
- STONE, J.R.N.(1951). *The role of measurement in economics*. Cambridge: Cambridge University press.
- STUFFLEBEAM, D.L., Y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- TENBRINK, T.D. (1988). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

TITONE, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.

VAZQUEZ, G. (1975). *Técnicas de trabajo en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.

VAZQUEZ, J.A. (1991). La reforma de los planes de estudios universitarios.
Revista de Economía, nº 8.

WARD, B. (1983). *¿Qué le ocurre a la Teoría Económica?*. Madrid: Alianza.